



10.1 Fundamentos generales del área Matemática

"Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos contenidos.

Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista...

Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento...

Enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela".

Delia Lerner

Como se ha expresado en el escrito introductorio del Campo de la Formación Específica, esta propuesta toma como finalidad la formación para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en este caso, el Nivel Primario y constituye la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. Sin embargo, este tramo de *formación inicial institucionalizada*, sólo constituye una de las instancias formativas dentro de la concepción más amplia y abarcativa de *formación docente continua*. En tanto instancia *inicial* de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos⁴⁴ que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella. (PTFD)

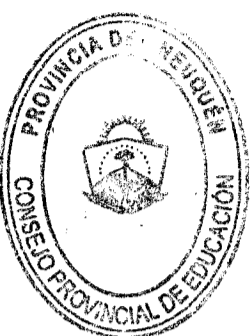
Esta propuesta curricular ubica a *la Práctica* como eje de la formación. En efecto, la construcción de los saberes propios de la práctica profesional sólo es posible, si se toma dicha práctica -la práctica real y efectiva, la que tiene lugar cotidianamente en las escuelas- como objeto de estudio y como objeto de construcción. Se refiere a una formación inicial cuyos contenidos son permanentemente reelaborados a lo largo del ejercicio profesional, considerando la necesidad de que, esos contenidos iniciales sean enriquecidos con los nuevos saberes que se producen en los campos científico y pedagógico y con la permanente revisión crítica de la práctica concreta.

Desde la perspectiva de los futuros maestros, contemplar las prácticas docentes que involucran la enseñanza de la Matemática como objeto de estudio, supone orientar la formación para que los futuros docentes construyan criterios y adquieran instrumentos que les permitan gestionar una clase de Matemática, seleccionar y diseñar los recursos pertinentes para los propósitos que se formulen, anticipar y analizar sus propias intervenciones y enriquecer progresivamente sus esquemas de decisión. Ello exige que los futuros docentes controlen, desde el punto de vista teórico, su objeto de enseñanza.

Esta propuesta de formación inicial se afirma en la convicción de que los futuros maestros aprenden Matemática, no sólo atendiendo a las consideraciones desde el punto de vista disciplinar, sino también cuando tienen que establecer cuál es el campo de problemas que da sentido a un conocimiento matemático, cuando analizan los procedimientos y formas de representación asociados a una noción, cuando estudian las variables didácticas que se pueden movilizar para lograr un aprendizaje. Para ello es necesario que los estudiantes se aproximen a las características de la

⁴⁴ Al definir los saberes de la formación inicial como "básicos", no estamos diciendo que sean saberes "simples" o "elementales", sino que se trata de seleccionar aquellos saberes estrictamente pertinentes a los fines de la capacitación inicial para la tarea.

DANIEL EDUARDO PAYLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





actividad Matemática, puedan preguntarse qué es, en qué consiste, para qué sirve hacer Matemática, que reconozcan su carácter histórico, que reflexionen acerca de la finalidad de enseñar y aprender los contenidos de esta disciplina en la escuela.

10.1.1 La concepción de Matemática que nos orienta

Se asume una perspectiva que concibe a la Matemática como un producto cultural y socio-histórico, al entender que sus producciones están atravesadas, en cada momento, por las concepciones de la sociedad en la que surgen y son el resultado de la interacción entre las personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad. Esta mirada impone la consideración de los modos en que los conocimientos matemáticos se transforman en un bien social disponible para las enormes mayorías, es decir, en *una Matemática para todos y todas*. Esta concepción de la Matemática al alcance de todos los seres humanos, supone posicionamientos políticos y morales, en tanto se juegan en ella procesos ligados a la democratización de los saberes matemáticos.

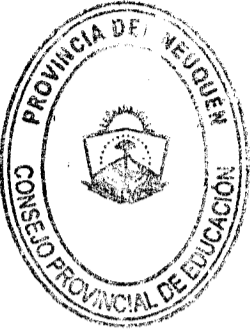
10.1.2 La actividad Matemática como asunto de la enseñanza

Al pensar en la actividad Matemática como asunto de la enseñanza, acordamos con la siguiente expresión de Sadovsky (2005): Es difícil describir la actividad Matemática –aún desde la concepción global de pensarla como producto social y cultural– sin caer en reduccionismos de algún tipo. Una muestra de ello son algunas expresiones clásicas del tipo “la centralidad del trabajo matemático es la resolución de problemas” o “la resolución de problemas está en el corazón mismo de la Matemática”, que pueden significarse de diferentes modos en función de los marcos de referencia desde los cuales se las interprete.

Se concibe la *resolución de problemas* como *fuerza, lugar y criterio de la elaboración del saber* (Charnay, 1994) y asumimos que el trabajo con problemas no se agota en su resolución, sino que es necesario, también, un proceso de reflexión que integre el análisis de las estrategias y los procedimientos puestos en juego en dicha resolución. Además, dicho proceso debe incluir la elección de relaciones pertinentes y la búsqueda de los medios necesarios para representarlas, la realización de exploraciones, el reconocimiento de regularidades. La reflexión sobre los problemas puede dar lugar a la formulación de conjeturas o a la identificación de propiedades, que luego se tendrán que validar para producir nuevos conocimientos.

En el marco de la Didáctica de la Matemática, un problema es una situación que genera un obstáculo a superar, que implica un proceso de búsqueda y selección de aquellos conocimientos disponibles, que se pondrán en juego para intentar resolverla. Se desprende de ello que *el problema no se restringe al enunciado del mismo. Desde la perspectiva de la acción didáctica –según esta concepción– pensar un problema, entonces, supone anticipar cuál será la actividad cognitiva de los alumnos, cuáles son las interacciones que se han de propiciar y a propósito de qué y cómo intervendrá el docente en las diferentes instancias* (Panizza – Sadovsky, 1994).

En este sentido, un problema es una situación que un individuo o grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone, en principio, de un camino rápido y directo que le lleve a la solución. Ello produce un reto, que implica siempre un grado de dificultad apreciable y que debe ser adecuado al nivel de formación de la persona o personas que se enfrentan a él. Si la dificultad es muy elevada en comparación con su formación Matemática, desistirán rápidamente al tomar conciencia de la frustración que la actividad les produce. Por el contrario, si su resolución no presenta una dificultad apreciable ya que visualizan desde el inicio cuál debe ser el proceso a



ES COPIA



seguir para llegar al resultado final, esta actividad no será un problema para ellos, sino un simple ejercicio. De este modo se puede decir que la actividad que para algunos alumnos puede concebirse como un problema, para otros no pasa de ser un mero ejercicio. Este reconocimiento constituye un punto central al pensar la enseñanza de la Matemática, porque supone la consideración explícita de la perspectiva del sujeto de aprendizaje, en el proceso de construcción del conocimiento matemático.

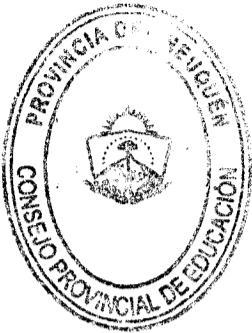
Cuando un alumno o un grupo se implica en la actividad de resolución de un problema y se vuelca en ella, muestra, generalmente, entusiasmo y desarrolla su creatividad personal. Es frecuente manifestar cierto nivel de satisfacción al descubrir el camino que conduce al resultado final, como fruto de la investigación llevada a cabo. Ello favorece la construcción de un buen vínculo con la Matemática y contribuye a la toma de conciencia de que la escuela tiene la obligación de afirmar y promover, en toda la comunidad, la convicción de que la Matemática es posible de ser aprendida por todos los niños bajo ciertas condiciones y de trabajar para que los mismos se sientan seguros de su capacidad de construir conocimientos matemáticos, favoreciendo el desarrollo de su autoestima y su capacidad de perseverancia en la búsqueda de soluciones (PTFD).

En el contexto del aula y considerándola como espacio de producción de conocimientos, enseñar Matemática implica, primordialmente, tratar de que los alumnos puedan *construir con sentido los conocimientos matemáticos*.

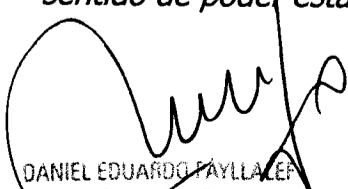
Por un lado, el sentido de un conocimiento matemático, según Brousseau (1983) se define por la colección de situaciones donde ese conocimiento es realizado como teoría, por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma.

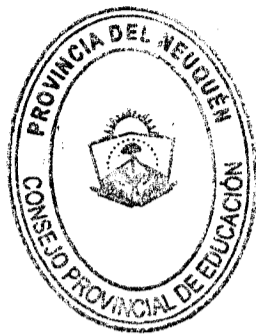
Por otro lado, ese proceso de construcción, según Charnay, abarca dos niveles. Un nivel "externo" orientado a determinar cuál es el campo de utilización de un conocimiento y cuáles son los límites de ese campo (por ejemplo, ¿para qué tipo de problemas la suma resulta una operación adecuada y para cuáles no lo es?); y un nivel "interno" que se orienta a precisar cómo y por qué funciona una herramienta como tal (por ejemplo, ¿cómo funciona un algoritmo para la suma y por qué conduce al resultado buscado?). En palabras de Charnay, *es, en principio, haciendo aparecer las nociones Matemáticas como herramientas para resolver problemas como se permitirá a los alumnos construir el sentido. Sólo después estas herramientas podrán ser estudiadas por sí mismas*.

De todo lo expresado se desprende que, para que los alumnos puedan construir los conocimientos matemáticos con sentido, debemos asumir que las ideas Matemáticas –los conceptos, las herramientas, las estrategias, los distintos modos de representar que se utilicen, los tipos de pruebas que se activen en los procesos de validación, entre otras– no existen independientemente de las prácticas asociadas a ellas. Al respecto, Sadovsky expresa: *Un concepto no puede ser caracterizado a través de su definición. [...] Las prácticas abarcan una muy amplia gama de actividades que se despliegan a propósito de los conceptos y que, en definitiva, los constituyen. [...] Son constitutivos de un concepto los problemas que dan lugar a su emergencia, las comparaciones entre distintas resoluciones, las conjeturas que se puedan formular, las discusiones que se puedan sostener, los nuevos problemas que surgen a partir de esas discusiones, los límites que se puedan establecer en el sentido de poder establecer qué tipos de problemas el concepto no permite resolver*.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Otro aspecto central que interesa tratar es la noción de *representación* y su papel ineludible al abordar el problema de los objetos de conocimiento en esta disciplina. Como los objetos matemáticos no son directamente accesibles por la percepción o por una experiencia intuitiva inmediata, requieren formas que los representen, a través de las cuales puedan ponerse de manifiesto.

Duval (1993) analiza las condiciones bajo las cuales las representaciones de los objetos matemáticos funcionan como tales y expresa: [...] *es necesario que el objeto no sea confundido con sus representaciones y que se le reconozca en cada una de ellas. Es bajo esas dos condiciones que una representación funciona verdaderamente como representación, es decir que ella proporciona el acceso al objeto representado.*

Se entiende la complejidad que reviste el logro de la primera condición ya que trabajar en Matemática implica inevitablemente trabajar con objetos que no pueden ser percibidos a través de los sentidos. Sin embargo, si bien es inevitable que los alumnos (niños) confundan –durante un tiempo prolongado– los signos numerales con los números (por ejemplo), es imprescindible que los futuros maestros puedan establecer esas diferencias para orientar adecuadamente sus propuestas de enseñanza. La comprensión de la relación dialéctica, que vincula la construcción de conceptos con la construcción de los sistemas de representación, contribuirá a que los futuros docentes puedan interpretar: las representaciones que espontáneamente los alumnos ponen en juego en términos de conocimientos, las funciones que cumplen dichas representaciones y las sucesivas transformaciones que operarán sobre ellas a lo largo de la escolaridad.

Al respecto Panizza (2003) afirma que: es importante destacar que los procesos desplegados mediante el uso de las distintas funciones de las representaciones son constitutivos tanto del sentido de los conocimientos que los alumnos construyen de los objetos matemáticos como de los conocimientos que construyen de los sistemas de representación. Y expresa que para trabajar desde esta perspectiva, es fundamental que el futuro docente profundice en su propia capacidad para diferenciar los objetos matemáticos de sus representaciones y que comprenda las condiciones bajo las cuales una representación funciona como tal.

10.1.3. **Acerca de los espacios curriculares y algunas "tensiones" que supone su definición**

Al elaborar esta propuesta asumimos que será necesario que, a lo largo de este recorrido formativo, los futuros maestros logren una recomposición de saberes y competencias variadas (vinculadas a aspectos epistemológicos y didácticos) en un todo, donde cada una de las componentes interactúe y pueda ser modificada por las otras, con un fuerte acento en un "saber hacer" sobre la enseñanza de la Matemática en el nivel. De todos modos, al considerar esa recomposición de saberes surge un dilema que puede ser formulado en términos de Terigi (PTFD) del siguiente modo: *¿es preferible hacer un barrido exhaustivo del campo de la Didáctica de la Matemática en toda su extensión, o es preferible trabajar en profundidad algunas cuestiones centrales que sirvan a modo de enfoques paradigmáticos para las que no podrán tratarse con igual nivel de profundidad?*

En este sentido, aquí se propone resolver este dilema *extensión – profundidad*, priorizando, en este trayecto formativo inicial, un trabajo sistemático sobre un *conjunto determinado* de campos temáticos de la Matemática y sobre el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias de enseñanza de *un conjunto determinado* de contenidos escolares, trabajo que tenga un carácter orientador con

ES
COPIA



respecto al estudio de los restantes campos temáticos de la disciplina y al trabajo de diseño, implementación y evaluación que el maestro realizará de manera continua en el curso de su trabajo profesional sobre *otros* contenidos escolares.

Atendiendo a todo lo expuesto en el presente escrito, proponemos los siguientes espacios curriculares:

- Para primer año:
 - **ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES.** Formato curricular: taller.
- Para segundo año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I.** Formato curricular: asignatura.
- Para tercer año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II.** Formato curricular: asignatura/tutoría.
 - **ALFABETIZACIÓN INICIAL: LENGUA ESCRITA Y SISTEMA DE NUMERACIÓN.** Formato curricular: módulo.
- Para cuarto año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA III.** Formato curricular: Ateneo didáctico.

Bibliografía citada:

- BROUSSEAU, G. (1986), "Fundamentos y métodos de la didáctica de la Matemática", Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, Traducción realizada por Fregona y Ortega.
- CHARNAY, R. (1994), "Aprender (por medio de) la resolución de problemas" en C. PARRA e I. SAIZ (comps), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- DUVAL, R. (1993), "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento" en *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5, IREM, de Strasbourg, Traducción para fines educativos, Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav – IPN, (1996), México, pp.37–65.
- LERNER, D. (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, A. y otros, *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (2003), "Reflexiones generales acerca de la enseñanza de la Matemática" en M. Panizza (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (2003), "Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas" en M. Panizza (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. y SADOVSKY, P., (1992), "El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos", Buenos Aires, FLACSO.
- Plan de Transformación para la Formación Docente. Profesorado de Enseñanza Básica.
- Diseño curricular del Área de Formación Especializada. Documento curricular. Nov. 1994.



- RESSIA de MORENO, B. (2003), "La enseñanza del número y del sistema de numeración en el Nivel Inicial y el primer año de la E.G.B" en M. Panizza (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- SADOVSKY, P. (2005), *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SADOVSKY, P. (2005), "La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática" en *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

10.2. Fundamentos generales del área Lengua

"Escribir para producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos."

Barthes R.

Como se ha expresado en el escrito introductorio al Campo de la Formación Específica, esta propuesta toma como finalidad la formación para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en este caso, el Nivel Primario y constituye la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. Sin embargo, este tramo que se denomina *formación inicial institucionalizada*, sólo constituye una de las instancias formativas dentro de la concepción más amplia y abarcativa de formación docente continua. En tanto instancia *inicial* de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella (*referencia* que también aparece en el Documento de Fundamentación de Matemática, extraído del PTFD).

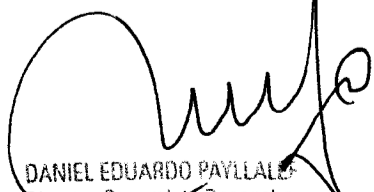
Esta propuesta curricular ubica a *la Práctica* como eje de la formación. De esta manera, la construcción de los saberes propios de la práctica profesional, sólo es posible si se toma dicha práctica -la práctica real y efectiva, la que tiene lugar cotidianamente en las escuelas- como objeto de estudio. Por eso se refiere a una formación inicial cuyos contenidos son permanentemente reelaborados a lo largo del ejercicio profesional, considerando la necesidad de que esos contenidos iniciales sean enriquecidos con los nuevos saberes que se producen en los campos científico y pedagógico y con la permanente revisión crítica de la práctica concreta.

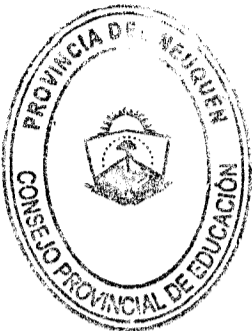
Desde esta perspectiva, contemplar las prácticas docentes que involucran la enseñanza de la Lengua como objeto de estudio y pensar en sus aspectos formativos, implica poner en tensión debates en torno a conceptos fundantes, teorías, metodologías, enfoques, perspectivas de análisis y marcos de referencia, por nombrar algunos aspectos que conforman un modelo didáctico. Y además es un desafío doble: el objeto de enseñanza - aprendizaje, la lengua, es, a la vez, el propio medio de comunicación.

10.2.1 Sobre una definición de lengua

"Las operaciones creadoras sobre el plano del lenguaje estructuran el pensamiento y la personalidad, colaborando en la socialización y realización singular de cada individuo, en el grupo y en la comunidad." (Actis, B.: 2003,p.11)

Aunque el lenguaje humano se estudia desde la antigüedad clásica, aún no se ha podido dar cuenta de muchos fenómenos que constituyen ese complejo sistema. Por


DANIEL EDUARDO PAYLLALLO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





eso es que muchas definiciones pueden establecerse en torno al concepto de lengua. Se parte de la idea de que la lengua es, ante todo, una construcción cultural y social de usos comunicativos que forman parte de la acción humana y que nos permite construir el pensamiento y el mundo. Esta definición está en concordancia con un propósito fundamental en la enseñanza de la Lengua: el desarrollo comunicativo del alumno y su formación para la participación en las relaciones y valores socio-culturales.

Son muchas las disciplinas o subdisciplinas que se ocupan de la comunicación humana. La sociolingüística, la etnografía, la pragmática, la teoría de los actos de habla, la lingüística del texto, el análisis del discurso "se diferencian de las teorías gramaticales en no ser inmanentistas, es decir, en considerar las formas gramaticales en tanto que son usadas, están impregnadas de contenidos socioculturales" (Tusón Valls, 1994). Las diversas concepciones de la lengua condicionan la elección de metodologías y de dispositivos de intervención docente. Una vez aceptado que el uso lingüístico está determinado por la realidad sociocultural y que la diversidad es inherente a todos los grupos sociales, se da lugar a los conceptos de "variedad lingüística" y "adecuación", que desplazaron la atención sobre lo "correcto" y lo "incorrecto" y el énfasis puesto en la enseñanza de la norma.

El Lenguaje es acción y que, por lo tanto, aprender una lengua implica, no sólo conocer el sistema, sino también los principios o máximas que orientan el uso. Por otra parte, se parte de la consideración de que el texto no es una suma de palabras o de oraciones, sino una unidad semántica que cumple una función específica en un contexto determinado. En resumen, un buen usuario no sólo debe desarrollar su competencia lingüística, sino también su competencia comunicativa y las instituciones escolares deben ofrecer diversidad de experiencias comunicativas para su desarrollo. En concordancia con este propósito, no se espera que en las clases de Lengua se forme "especialistas en lingüística" sino usuarios competentes y autónomos de su lengua.

10.2.2. **Sobre el proceso de consolidación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina científica**

La Didáctica de la Lengua, de reciente creación como disciplina autónoma y científica, se nutre de otras muchas disciplinas, configurando así un campo de estudio complejo. En este sentido, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ha sufrido un proceso de consolidación caracterizado, por un lado, en un cambio de paradigma de "enseñar contenido" (centrado en contenidos de aspectos de normativa o de historiografía de la literatura) a "enseñar comunicación" formación lingüístico-comunicativa; y, por otro lado, ha tenido que ajustar su alcance con otras disciplinas que tratan cuestiones próximas, en cuanto a los temas de análisis, pero desde otras perspectivas: lingüística, pedagogía, psicología o sociolingüística. (Mendoza Fillola, 2003). Es decir, la Didáctica de la Lengua y la Literatura no es sólo lingüística aplicada, como tampoco una didáctica específica (o una especialización de la pedagogía), sino que constituye su propio objeto de estudio, centrado en el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lengua. (Camps, 1993). Además, este campo de acción tiene bases epistemológicas propias. Constituye de este modo, un campo interdisciplinar, pues se nutre de otras disciplinas a la vez que es autónoma. En este sentido, por ejemplo, la Didáctica de la Lengua y la Literatura no enseña contenidos lingüísticos teóricos como tales, ni solamente didácticos (de la didáctica general): los contenidos se centran en la

DANIEL EDUARDO PAVLALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



adaptación y selección de contenidos lingüísticos y literarios, en forma conjunta con contenidos de las teorías del aprendizaje.

Una perspectiva histórica de los estudios lingüísticos sobre el lenguaje y la comunicación permitirá conocer la complejidad de este objeto de conocimiento al que se referencia, por un lado y, del campo de acción de la enseñanza de la Lengua, por otro. El reconocimiento de los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas constituyen un aporte importante en la descripción del marco epistemológico de la Didáctica de la Lengua.

El cambio de paradigma de "enseñar contenido" a "enseñar comunicación" supone un cambio en la actividad didáctica, pues parte de la idea de que la lengua es un vehículo de comunicación, por lo tanto, presupone aprender a usarla. Por ello, desde los enfoques sociopragmáticos se entiende que el objetivo central es formar usuarios competentes, capaces de relacionarse en contextos diversos, de regular sus discursos, de negociar los significados. En este sentido, la configuración de la Didáctica de la Lengua como un espacio autónomo, se plantea de manera paralela a la constitución de lo que se denomina el *enfoque comunicativo* en la enseñanza de la Lengua. Éste se sustenta sobre tres ejes fundamentales. En primer lugar, en la teoría constructivista del aprendizaje. En segundo lugar, sobre una concepción tanto de la lectura y la escritura como prácticas sociales, contextualizadas y situadas. Por último, sobre una teoría del lenguaje como textualidad o discursividad, que incluye los conceptos de coherencia, cohesión, adecuación, la morfosintaxis y la normativa. Entre las múltiples implicancias que se derivan de este enfoque, se considera como fundamental el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Hymes, 1971) y sus siguientes aspectos formativos: la competencia lingüística, entendida como la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados; la competencia discursiva, como el conocimiento del tipo de texto adecuado a cada situación; la competencia textual, como la posibilidad de construir un texto bien organizado; la competencia pragmática, como la capacidad de lograr un determinado efecto intencional y la competencia enciclopédica, es decir, el conocimiento del mundo.

10.2.3. Sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad

"Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideren peligrosa o injusta...".

(Lerner: 2001, p.26)

A pesar de que el propósito fundamental de la escuela ha sido, desde sus inicios, la formación de lectores y escritores, son pocos los niños y jóvenes que se reconocen como tales. Lerner plantea que la escuela debe incorporar a *todos los alumnos* a la cultura de lo escrito. Para ello, urge cambiar los contenidos tradicionales: la normativa, la sintaxis, la gramática deben ceder el lugar de privilegio que han ostentado durante décadas. La autora propone reconceptualizar el objeto de enseñanza y cambiar los saberes lingüísticos por las *prácticas de lectura y escritura*, es decir, *los quehaceres del lector y del escritor* (Lerner, D.: 2001).

Entre la versión actual de la lectura escolar y la versión social de la lectura hay diferencias flagrantes. De todas maneras, ambas versiones no pueden ser un reflejo

DANIEL EDUARDO PAVLLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



fiel una de otra, pues la versión escolar de la lectura siempre está mediatizada por los propósitos didáctico-pedagógicos. Lerner sostiene que es necesario crear en la escuela una versión de la lectura que se aproxime mucho más a la práctica social, es decir, crear en la escuela condiciones didácticas para que ésta funcione como una microsociedad de lectores y escritores. Para esto, el desafío de darle sentido a la escritura y la lectura debe adquirir un carácter institucional, que trascienda los límites del aula.

Entre las diferentes modalidades de trabajo áulico, se apuesta fuertemente por el trabajo en proyectos. La esencia del trabajo en proyectos es que, el alumno se vea comprometido en una tarea en la que el producto final es un objeto concreto. En el contexto de la realización de un proyecto, la oralidad, la lectura y la escritura se transforman en verdaderos objetos de aprendizaje, puesto que cumplen una función concreta para la realización de un objetivo que el alumno reconoce y valora. Así, la lectura, la escritura y la oralidad adquieren un doble propósito que es, en primer lugar, comunicativo y, en segundo lugar, didáctico (la enseñanza de algún contenido escolar) en un contexto situado.

Las prácticas comunicativas orales son fundamentales en la interacción cotidiana. Los niños traen a la escuela los usos coloquiales y familiares construidos en sus contextos sociales y culturales. Por ello, la escuela debe proveerles contextos de uso y formas específicas que diversifiquen y enriquezcan su desempeño oral.

Según afirma Gloria Pampillo, "el oral, el escrito y la imagen inciden en la conciencia y en el pensamiento, originando en ellos rasgos diferentes, además de influir en las relaciones sociales, en la formación de la opinión pública y hasta en la concepción misma de lo que amplios grupos consideran lo real" (Pampillo, 2008). Es imposible pensar en lengua escrita sin pensar en la oralidad, puesto que entre ellas se establecen relaciones de complementariedad, de entrecruzamiento y tensión.

10.2.4. Sobre la transversalidad de la lengua en el currículo y las prácticas de lectura y escritura académicas

"A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir diversos tipos de textos, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para cubrir necesidades que ya existen."

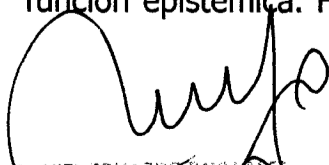
(Tolchinsky y Simó: 2001,92-93)

Es innegable que la Lengua, como área de conocimiento, posee un carácter netamente transversal en el currículo por varios motivos, pero sobre todo porque todas las asignaturas están mediatizadas por las prácticas de lenguaje y se construyen epistemológicamente gracias a él. Y toda la actividad de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un proceso interactivo de comunicación. Por ello, la práctica del lenguaje en la formación integral del alumno, futuro docente constituye así un aspecto fundamental.

Desde este diseño, cada disciplina da cuenta de sus sistemas conceptuales y metodológicos a través de discursos propios, que suponen maneras particulares de leerlos y escribirlos y que presuponen, además, conocimientos que se activan en la lectura y en la escritura (no sólo lingüísticos y retóricos, sino también socioculturales e ideológicos). Enseñar una disciplina implica, entonces, habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Finalmente, esto requiere que, en cada espacio curricular de los



ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLAVALLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



tres campos que plantea el diseño, se enseñen las prácticas de lectura y escritura propias del discurso que las configuran.

10.2.5. Sobre Literatura y formación de lectores

"Así como la desnutrición deja marcas insalvables en la constitución de la persona, la pobreza simbólica también lo hace. Por eso la lectura literaria es importante, porque deja marcas persistentes e invisibles en los seres humanos. Por ello debemos como sociedad preguntarnos: ¿favorecemos el acercamiento placentero a los chicos y los libros?, ¿tienen los chicos igual facilidad de acceso al arte que a la televisión?, ¿cuántos de nuestros chicos han visto una verdadera obra de títeres o de teatro?, ¿cuántos docentes leen sistemática y apasionadamente a sus alumnos uno y otro día en los millones de aulas del país? En las concretas respuestas a interrogantes similares, en los actos que cotidianamente se realizan o no, se está jugando silenciosa y efectivamente lo que seremos como sociedad en las próximas décadas."

M. Leiza y M. Duarte (2007)

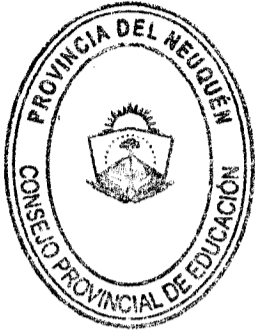
En la escuela tiene lugar el encuentro fundante entre los niños y la literatura. El docente, que posibilita y marca este encuentro, requiere de una formación que le permita convertir ese momento en el inicio de un camino lector que recorrerán sus alumnos y que significará la inclusión de ellos en "el gran tapiz de la cultura" que describe G. Montes. El rol de *mediador/provocador* que tendrá que asumir el futuro docente, no es de ninguna manera neutral, sino que supone una rotunda toma de posición, sostenida en sus propias representaciones sobre el rol docente y la función de la literatura en la constitución de las subjetividades y de las sociedades.

Este espacio curricular, entonces, debería poner en contacto a los alumnos del profesorado con las complejidades que configuran este objeto de conocimiento llamado "literatura infantil": la especificidad del texto literario, su dimensión estética, la construcción histórica del campo, la relación literatura y escuela, literatura infantil e ideología, concepciones de infancia y literatura, el canon literario, la formación de lectores, los criterios de selección de textos y otras cuestiones igualmente importantes.

Acompañando este trayecto de formación, es necesaria la presencia constante de la reflexión sobre las prácticas didácticas en relación con la literatura en el nivel y la interpelación de ciertas prácticas cristalizadas, que a menudo "traicionan la literatura" acercándola al terreno del utilitarismo pedagógico. Dichas reflexiones deberán traducirse en la posibilidad de diseñar propuestas didácticas que signifiquen experiencias enriquecedoras de lectura literaria y que habiliten la construcción y discusión de sentidos.

Gianni Rodari afirma que "una palabra lanzada al azar en la mente produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños" (Rodari, 1993:9) de ahí la significativa importancia de lo que se llama "literatura infantil". Por eso es fundamental plantear la necesidad de formar un lector crítico desde la más temprana edad.

Para ello, resulta imprescindible situarse en un marco de pluralidad y eliminar aquellas pautas inamovibles que representan un criterio exclusivamente adulto. Apuntar a la apertura y la flexibilidad que apoye la proyección del yo del lector infantil.





10.2.6. Sobre la alfabetización inicial

"La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo.... Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres"

(Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*)

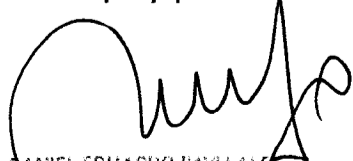
Desde la antigüedad la alfabetización ha sido entendida como la enseñanza de la lectura y la escritura y, durante años también las prácticas de alfabetización fueron diferentes. Esto se debe a que leer y escribir son verbos cambiantes porque se trata de construcciones sociales y culturales. En los años transcurridos muchas cosas se modificaron en torno a estos verbos, se podría decir que uno de los hechos más importantes consiste en, haber pasado de entender la alfabetización como una serie de habilidades, a entenderla como un conjunto de prácticas culturales.

Esta concepción se origina a partir de la década del '80 como resultado de las investigaciones de distintas disciplinas, es, desde ese momento, cuando se entiende la alfabetización como un campo multidisciplinar, que debe abordarse atendiendo a distintas dimensiones: didáctico-pedagógica, social, política, histórica, cultural. Concebir la amplitud del campo permitirá avanzar en propuestas que respondan mejor al carácter complejo del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura.

También, como resultado de estas investigaciones, es que se conoce que los niños saben y reflexionan sobre la lengua escrita antes de ingresar a la escuela primaria. Estos conocimientos tienen relaciones con la lengua oral, pero también son específicos sobre el aspecto convencional-gráfico, sobre aspectos pragmáticos, discursivos, textuales de la lengua escrita. Estos saberes se fueron construyendo por medio de prácticas comunicativas que los niños mantienen en su entorno familiar y social. Ahora bien, las condiciones sociales y culturales determinan la desigual apropiación de la lengua escrita y, en consecuencia, la diversidad con la que ingresan a primer grado; precisamente, esta diversidad es la que debe constituirse en una ventaja pedagógica porque se alfabetiza mejor con diversidad de textos, cuando se adoptan distintas modalidades de lectura y escritura, cuando se lee y se escribe en distintos portadores y con distintas funciones, cuando se alfabetiza con la colaboración de la familia, cuando, en definitiva, se asume que los niños se relacionan con la lengua escrita de manera diferente y que compartir con otros esas conceptualizaciones facilitan el proceso.

Este proceso se da durante toda la escolaridad básica, por lo que es necesario que en el primer ciclo se creen las condiciones para que los niños hablando, escribiendo, Leyendo y escuchando, avancen en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, para que, progresivamente puedan ejercer prácticas comunicativas que les permitan tener cada vez más autonomía, adecuación, precisión y control sobre sus intervenciones y comprensión sobre las de los otros.

En este sentido es que la alfabetización, como proceso escolar tiene que ser sistemático ya que la escuela, que es la responsable de garantizar este aprendizaje, ha de proponer contenidos y formas de hacer que sean coherentes, adecuados a los contextos socios culturales e institucionales, cuidadosamente secuenciados en el tiempo y precisamente articulados.


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



Un modelo didáctico, cuyo contenido a enseñar son las prácticas sociales de la lectura y la escritura en su etapa inicial, caracteriza las situaciones de enseñanza, como aquellas que a partir del planteamiento de problemas, posibilita reelaborar los contenidos escolares para que los educadores proveen toda la información necesaria, para que los niños puedan avanzar en el aprendizaje del contenido a enseñar.

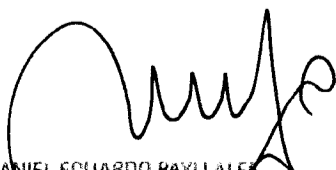
Enseñar desde este modelo, es promover la discusión sobre los problemas planteados, es orientar hacia la resolución colaborativa de las situaciones problemáticas, es diseñar situaciones de enseñanza a partir de variados recursos y formas de organización de los niños, es alentar la formulación de hipótesis para avanzar en la conceptualización del objeto de conocimiento, es recrear situaciones de la vida social de los niños, para que ellos se formulen nuevos problemas que no se hubieran formulado fuera de la escuela.

Finalmente, un espacio para la lectura, para los iniciadores en la lectura. Leer literatura no sólo enseña a leer, sino que, además, las múltiples lecturas de gran cantidad de textos literarios contribuyen en el conocimiento de sí mismo, a pensarse y ser sujetos de su propia vida. Michèle Petit (1999) sostiene que la tarea del mediador es tender puentes; en el caso de quien enseña alfabetización inicial, los textos literarios tienen que ver con la recuperación de las primeras palabras que son fundantes de mundos posibles. Leer, hablar, escuchar y escribir cuentos, adivinanzas u otros textos literarios permite establecer relaciones entre el juego, la lectura y la escritura. Jugar es el inicio del espacio poético: tejer palabras, anudarlas, repetirlas. Ese espacio lúdico va construyendo la identidad del niño, su creatividad, también ampliará su horizonte de inquietudes e intereses y le permitirá organizar su imaginario. Este imaginario dialogará con los mundos posibles que los buenos libros le muestran.

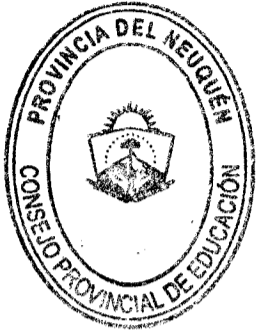
El espacio curricular de alfabetización se propone colaborar en la formación de un maestro en el ser y en el saber hacer. Un docente que se apropie del conocimiento disciplinar y que trabaje relaciones con las otras disciplinas, conceptualizará sus prácticas en forma colectiva. Esta acción compartida, convocada por el saber, coopera en la revalorización de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, en la configuración de las prácticas docentes y contribuye en la reconstrucción de una escuela promotora de conocimientos.

Bibliografía citada:

- ALVARADO, M. y otros (2001), ENTRE LÍNEAS. TEORÍAS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA, LA GRAMÁTICA Y LA LITERATURA, Buenos Aires, FLACSO/ Manantial.
- ALVARADO, M. (2003), PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- BARTHES R. (2003), *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires, Paidós.
- BAJTIN, M. (1979), "El problema de los géneros discursivos" en ESTÉTICA DE LA CREACIÓN VERBAL, México, Siglo XXI.
- BOMBINI, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CASTORINA, J., FERREIRO, E., KOHL de OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (2008), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear al debate*, Buenos Aires, Paidós.
- CAMPS, A. (1993) "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico" en *Infancia y aprendizaje*, N° 62-63, pp. 209-218.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994), TIPOS TEXTUALES, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.


DANIEL EDUARDO BAYLLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



- CASSANY, D. (1997), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (2000), *REPARAR LA ESCRITURA. DIDÁCTICA DE LA CORRECCIÓN DE LO ESCRITO*, Barcelona, Grao.
- COLOMER, T. (1998), *LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998), *CARA Y CRUZ DE LA LITERATURA INFANTIL*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- FERREIRO, E. (1998), *Alfabetización. Teoría y Práctica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989), *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós.
- JOLIBERT, J. (1992), *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Sáez editor.
- JOLIBERT, J. (1992), *Formar niños productores de textos*, Santiago, Dolmen.
- KLEIN, I. (coord.) (2007), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo.
- LEIZA, M. y DUARTE, M. (2007), "Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil" en *Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- LERNER, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE.
- LERNER, D. (1998), "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" en *Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- LOMAS, C.; OSORO, A. y TUSÓN VALLS, A. (1997), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Prentice Hall.
- MONTES, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- NARVAJA de ARNOUX, E. y otros (2004), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- NOGUEIRA, S. (coord.) (2003), *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblos.
- PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OLSON, D. y TORRANCE, N. (comps.), *CULTURA ESCRITA Y ORALIDAD*, Barcelona, Gedisa.
- PAMPILLO, G. (2008), *Oralidad, escritura, imagen*. FLACSO, Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación de Cultura Económica.
- RÉBOLA, M. C. y STROPPA, M. C. [edit] (2000), *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario, Laborde.
- REYZÁBAL, M. V. (1993), *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, Muralla.
- RODARI, G. (1993), *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.
- TEBEROVKY, A. y TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.
- TOLCHINAKY LANDSMANN, L. y SIMÓ, R. (2001), *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona, Ice-Horsori.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



10.3. Fundamentos generales del área de las Ciencias Sociales

El escenario social actual se caracteriza por significativos cambios. La nueva "modernización"⁴⁵ construye lazos más débiles entre la sociedad civil y el Estado, favoreciendo una cultura más pragmática e individualista. Junto a ello, se desenvuelve un creciente descreimiento en la organización colaborativa como espacio de construcción de alternativas y, se impone, como parte de la conducta, el cálculo costo-beneficio. La racionalidad más signada por el autointerés se convierte en el correlato inevitable. De esta manera, la configuración de una sociedad más compleja junto con la declinación de los compromisos colectivos y la pérdida de certezas, forja como valor cultural "el estar bien", la preocupación por el "yo". Cambia la constitución del lazo social. La sociabilidad es más voluble y cambiante. La racionalidad de identificación-lealtad es sustituida, en la mayoría de los casos, por la racionalidad-intercambio o costo-beneficio.

La permanencia o la continuidad están escindidas por el fluir de la novedad. Las diferencias se disfrazan de elecciones. La "vida zapping" hace que todo pierda intensidad. La velocidad y la corta duración son el signo de una nueva época.

Los usos del tiempo y del espacio son tan diferenciados como diferenciadores. Paralelamente a las dimensiones planetarias emergentes de los negocios, las finanzas, el comercio y el flujo de información, se pone en marcha un proceso localizador de fijación del espacio. Lo que para unos es globalización, para otros es localización. En un mundo en el que "los globales" dan el tono e imponen las normas que regulan la vida social, económica y cultural, ser local es un indicio de degradación social.

Para el mundo de los 'globalmente móviles', el espacio es ahora una entidad más bien laxa, fácilmente atravesada en sus dos versiones, la real y la virtual. Para el de los 'localmente sujetos', imposibilitados de desplazarse y, por ello, obligados a sufrir las transformaciones que se desatan en la localidad en la cual viven, el espacio real se cierra a gran velocidad.⁴⁶

La reducción del espacio comporta la aniquilación del paso del tiempo. Los 'globalmente móviles' viven en un presente perpetuo; tanto su pasado como su futuro se presentan como una sucesión de episodios debidamente aislados. Están permanentemente ocupados y por ende escasos de tiempo. Viven en el tiempo, el espacio no rige para ellos porque toda distancia puede ser recorrida al instante. Por su lado, los "localmente sujetos" están aprisionados por el peso de un tiempo

⁴⁵ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, nos apropiamos críticamente del concepto de modernización, porque entendemos que es el más adecuado para dar cuenta de los procesos de transformación de una fase capitalista a la siguiente y de una forma de estado a otra forma siguiente, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. Despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, "La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990, Revista Realidad Económica, N° 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67). A las contribuciones de Horacio Tarcus y a los efectos de complejizar la noción de "modernidad", agregamos algunas ideas del filósofo y sociólogo polaco, Zygmunt Bauman, para quien la fase actual de la modernidad se caracteriza por la "fluidez" o la "liquidez". Con ello los sólidos que son sometidos a la disolución son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas -las estructuras de comunicación y coordinación- entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas (Zygmunt Bauman, La modernidad líquida, Buenos Aires, FCE, 2003).

⁴⁶ Zygmunt Bauman (1999), La globalización. Consecuencias humanas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



innecesariamente extenso y extensamente innecesario. Viven en el espacio –denso, intocable, impermeable– que subsume el tiempo y lo deja en una posición de inmovilidad. En este tiempo nada acontece.

Asimismo, nos encontramos, siguiendo a Robert Castel, ante el modelo de una sociedad “dual”, una sociedad con doble velocidad en la que coexisten sectores hipercompetitivos sujetos a la racionalidad económica y sectores marginales útiles como refugio (o basurero, como aclara el autor) para quienes quedan afuera de las vías de intercambios intensivos.⁴⁷ La tendencia que emerge, más que segregar a los sectores “improductivos” o reintegrar, más o menos a la fuerza, mediante políticas asistencialistas, trata de asignar a los individuos destinos sociales diferentes en función de su capacidad para asumir las exigencias de la competitividad y de la rentabilidad.

Ahora bien, para Castel, la exclusión inserta en el mundo contemporáneo no conlleva un principio de recomposición de la sociedad que dé lugar a nuevas formas de reconocimiento e identidad. Los excluidos están hasta tal punto atomizados, que su existencia misma pone en cuestión la concepción de que la sociedad debe existir como un todo. Al segregarse a una parte de la comunidad de las vías sociales de producción, de utilidad y de reconocimiento, se dibuja un tipo de sociedad que ya no está conformada por miembros que puedan ser considerados semejantes.⁴⁸ En suma, la exclusión confina al exilio a una parte de la población respecto de la sociedad y la ciudadanía.

Se observan dos perspectivas divergentes que conforman una misma tendencia. Una de ellas induce a reconocer la fragmentación social como una realidad inexorable; la otra es la aceptación de un nuevo tipo de totalización, promovida por la transnacionalización de la economía y el impacto rearticulador de las nuevas tecnologías y de la floreciente industria cultural.⁴⁹ A nivel mundial, la nueva conformación del escenario económico ha llevado a agudizar los procesos de fragmentación social, que ya se venían perfilando en las últimas décadas, “consagrando un *statu quo* en el que se yuxtaponen, sin diluirse, los (internacionalmente) integrados y los (nacionalmente) excluidos”.⁵⁰

En este marco, se enfrenta al dilema de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. Y se pretende no inscribirse en una formación de tipo transmisiva con orientación normativa, básicamente, se tendrá que preguntar cómo formar sin conformar; cómo enriquecer la formación sin adoctrinar, cómo formar sin esperar la similitud; ¿dónde está el eje?: ¿en el enseñar (privilegia el eje profesor-saber)?; ¿en formar (privilegia el eje profesor-estudiantes)? o ¿en aprender (privilegia el eje estudiantes-saber)?

Enseñar implica un proceso de construcción perspectivizado que potencia las miradas, las abre a sus múltiples sentidos y a sus infinitas posibilidades. Por ello, no hay neutralidad. Concebir a la enseñanza como una síntesis de opciones, es disponerla como una práctica ético-política, si bien esto no siempre es evidente y, en ocasiones, se torna un supuesto imperceptible. Admitir el proyecto de enseñar como un acto de hacer opciones, es fijarlo como una práctica fundada en valores,

⁴⁷ Robert Castel (1993), “De la peligrosidad al riesgo” en Materiales de sociología crítica, Madrid, La Piqueta, pp. 219-243.

⁴⁸ R. Castel, “El advenimiento de un individualismo negativo”, La Ciudad Futura, Documentos de Trabajo, Buenos Aires, junio de 1996, pp. 8-17.

⁴⁹ M. Hopenhayn, Ni apocalípticos ni integrados, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 1994.

⁵⁰ Ídem, p. 20.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



irreducible a un conjunto de competencias. Es un proceso constructivo, no exento o libre de tensiones, conflictos y debates.

Reconocer la peculiaridad del proceso de enseñar, exige una formación que aporte instrumentos intelectuales y prácticos, tendientes a su desnaturalización para reconocer el largo y complejo proceso de institucionalización. Se trata, parafraseando a Edgar Morin, de armar cada mente en el combate vital para la lucidez, para aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

Aproximarse a la enseñanza de la enseñanza de las Ciencias Sociales exige, entre otros aspectos, pensar en términos de estructuras conceptuales su objeto, o sea, la dinámica de la realidad social.

Este presupuesto exhorta a desarrollar planteos que permitan procesar la acción en términos teórico-prácticos, instalando la relación conocimiento-valores para colaborar a generar una matriz interpretativo-analítica que ayude a desmitificar o deconstruir⁵¹ los conocimientos "espontáneos" del sentido común (teorías implícitas).

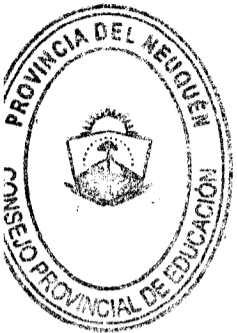
No se trata de construir fórmulas generales y esquemáticas o tipologías de pasos prefijados, sino de estimular perspectivas que permitan explorar la complejidad de la realidad social y su enseñanza. Se apunta a pensar desde la potencialidad de la realidad y su dinámica como objeto de enseñanza, sin encerrarla en estructuras que clausuren la posibilidad de problematizar lo dado.

Por lo tanto, el centro de la preocupación debería estar colocado en la búsqueda de ruptura de límites en las posibles lecturas de la dinámica de la realidad social, para ubicar la mirada en horizontes más amplios, de manera que pueda ser posible superar el problema de los contextos no teorizados. Sólo así sería posible la transformación del conocimiento en conciencia.

Ello implica, en el proceso de formación docente, participar e intervenir para que el futuro docente vincule la adscripción teórica en relación con cuestiones vinculadas al enseñar y al aprender, con las estructuras conceptuales de la disciplina, con la estructura cognitiva del sujeto y con los componentes operacionales. Implica dotar de sentido teórico o conceptual las decisiones para la intervención; es desarrollar el conocimiento para la intervención para una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico, por encima del simple aplicador de fórmulas.

Por lo tanto, a la hora de revisar las cuestiones sustantivas de los procesos formativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, vale preguntarse qué es relevante y qué no lo es. Algunas preguntas pueden colaborar en la búsqueda de respuestas: a) ¿Cuáles son los encuentros y los desencuentros entre la práctica escolar de la enseñanza de las Ciencias Sociales y lo que se enseña en los profesorados?; b) ¿Qué contenidos y con qué metodología se debe enseñar para que los futuros maestros estén en condiciones de enseñar Ciencias Sociales? Esto remite a instalar una nueva agenda en la Didáctica de las Ciencias Sociales sin desconocer que la enseñanza es una actividad práctica, que siempre se realiza a la luz de alguna concepción de lo deseable y lo posible. En este marco, no solo se trata de una reforma programática sino paradigmática que concierne a nuestra aptitud y actitud para posicionarse frente al conocimiento. Alguna vez señaló Michel de Montaigne, filósofo francés del siglo XVI, "vale más una cabeza bien puesta que una repleta". Es

⁵¹ Deconstruir consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos, mostrando que lo claro y evidente dista de serlo, puesto que es histórico y relativo.





decir, no tiene sentido la acumulación de saberes si no se dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido y de una aptitud general para plantear y analizar problemas.

En este sentido, enseñar a enseñar Ciencias Sociales implica preguntarse acerca de la naturaleza de los saberes, en función de las decisiones que tendrán que tomar los futuros maestros. Ni saber normalizado que prefigure la acción, ni racionalidad técnica que deduce la acción, sino saberes que fortalezcan los esquemas de decisión. Por lo tanto, la formación inicial debería aportar saberes vinculados con la multidimensionalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, o sea, en torno a la:

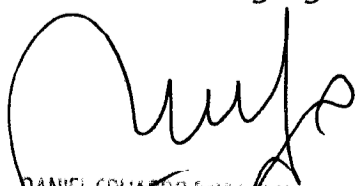
- **DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA:** la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye un problema socio-político pues, la selección, el enfoque de los contenidos y la propuesta epistemológica y metodológica están fuertemente articulados, con una base valorativa acerca de qué tipo de sujeto deseo ayudar a formar y para qué tipo de sociedad. Esta dimensión presupone reflexionar en torno al *para qué* de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-DISCIPLINAR:** la enseñanza de la lectura de la dinámica de la realidad social se inscribe, entre otros aspectos, en marcos teóricos (paradigmas, teorías sociales y conceptos estructurantes) que condicionan las explicaciones e interpretaciones. Esta dimensión tiene que ver con reflexionar en torno a una serie de *presupuestos teóricos* acerca del conocimiento, la objetividad, la sociedad, el tiempo, el espacio, etc. para programar los diferentes aspectos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la lectura de la realidad social.
- **DIMENSIÓN DE LA ENSEÑANZA PROPIAMENTE DICHA U OPERATIVA:** la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye un problema de transposición didáctica. Las disciplinas sociales enseñadas no son idénticas a las de los investigadores. Se necesita una creación a la medida de las finalidades escolares y de las características de los alumnos. Esto significa tener que considerar criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos, recursos didácticos y estrategias de intervención pedagógica.

De modo que, las fuentes interdependientes que ofrecen referentes para el análisis, construcción y reconstrucción de las prácticas y para la toma de decisión para la intervención, son de tipo socio-antropológica, epistemológica, didáctica y psicológica

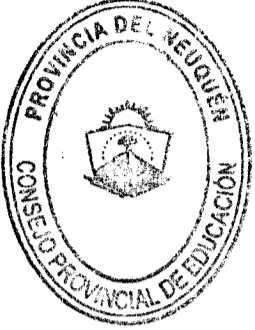
En síntesis, lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, privilegiando la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer. Sólo así, la formación inicial contribuirá a que el sujeto pueda apropiarse del saber acumulado, en una perspectiva de construcción de futuro y que no confunda los horizontes posibles con una sola realidad viable.

Bibliografía citada:

- AISENBERG, B. (1994), "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos, un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" en AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- BALE, J. (1989), "Los jóvenes geógrafos y el mundo dentro de sus cabezas" en *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, MEC-Morata, cap. I.

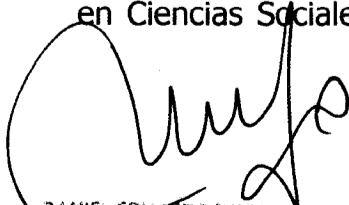

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1999), "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales", *Iber. Los conceptos clave en la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*, N° 21, Barcelona, Grao.
- BUSTINZA, J. A. y otros (1998), *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*, Buenos Aires, AZ editora.
- CALDAROLA, G. (2005), "Estrategias específicas para las Ciencias Sociales" en *Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?*, Buenos Aires, Bonum.
- CAMILLONI, A. (1995), "Ciencias Sociales: el campo de lo social como objeto de conocimiento", *Rev. N° 52. Novedades Educativas*.
- CARRETERO, M. y otros (2006). "Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria" en su *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. (1995), "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" en *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique.
- CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007), "La tarea de planificar: del aula a la institución", "Apuntes para una metodología renovada" " en *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas, cap. 6 y 7, pp. 163-232.
- CORDERO, S. "Recorrer la ciudad. El mapa mental y la representación del espacio" en *Novedades Educativas*, N° 26, pp. 26-21.
- D'UVA, A. y ROSSI, R. A. (1998), "Los instrumentos de trabajo de las Ciencias Sociales" y "Los materiales didácticos" en *Las ciencias Sociales para la escuela nueva*, Buenos Aires. Lumen Hvmanitas, cap. V y VI, pp. 195-246.
- DELVAL, J. (1994), "El conocimiento del mundo social" en *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI.
- DOBAÑO FERNÁNDEZ, P. (2000), Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita, Buenos Aires, Aique.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2003). "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social" en Castorina, José A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- EDWARDS, V. (1990), "La relación de los sujetos con el conocimiento" en *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, Santiago de Chile, PIIIE, cap. II, pp. 77-135.
- EMLER, N. y otros (2003), "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales" en Castorina, José A. (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa
- GARCÍA, N. (1999), "Discurso, Representación y Acción: una reflexión en torno de la enseñanza y aprendizaje de la Historia" en *Revista Clio & asociados. La Historia Enseñada*, Santa Fe, Centro de Publicaciones (Universidad Nacional del Litoral), N° 4.
- GIL CARNICERO, P. y PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. (1989), "El pensamiento geográfico en la edad escolar, la simulación como recurso didáctico" en Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, aprendizaje Visor.
- GOJMAN, S. y SEGAL A. (1998), "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta" en en Beatriz Aisenberg y

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Silvia Alderoqui (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 77-100.

- GÓMEZ, A. L.: "Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas" en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. N° 7. Enero-diciembre de 2002. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- GUREVICH, R. (1998), "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- GUREVICH, R. (2005), *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Tercera parte: "La construcción de abordajes didácticos desde una perspectiva crítica"
- GUREVICH, R. y otros (1997), "Una propuesta de ejes temáticos para la enseñanza de la Geografía" en *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires, Aique, segunda parte, pp. 31-94.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. "La planificación de la enseñanza" en *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2004.
- MOSCOVICI, S. (2003). "La conciencia social y su historia" en Castorina, José A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- PAGÉS, J., "Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar, ficha.
- Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O (1995), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- ROSA, A. (2006). "Recordar, describir y explicar el pasado. ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?" en Carretero, Mario y otros (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTOS, M. (1998), "La Geografía a fines del siglo XX. Nuevas Funciones de una disciplina amenazada", en *Epistemología de las Ciencias Sociales. Rev. Int. de Ciencias Sociales*, UNESCO.
- SVARZMAN, J. (2000), "El trabajo con ejes problemáticos" y "La selección de contenidos" en *Enseñar la Historia en el segundo ciclo*, Buenos Aires, Novedades Educativa.
- SVARZMAN, J. (1998), La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales. Propuesta didáctica para 1º, 2º y 3º ciclo de la E.G.B., Buenos Aires, Novedades Educativas.
- TORRES LANA, E. (1994). "La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales" en Rodrigo, M. J. (Ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid, Síntesis.
- TREPÁT, C. y Comes, P. (2000), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- WASSERMANN, S. (2006), "Jugar en serio en estudios sociales" en Jugadores serios en el aula primaria. Cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 187-204.
- ZELMANOVICH, P. (1998), "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema, ¿cercanía o lejanía?" en AISENBERG, B., ZELMANOVICH, P. y BEJAR, M., *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



10.4. Fundamentos generales del área de las Ciencias Naturales

"Toda cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático, por un conocimiento abierto y dinámico (...)"

Gastón Bachelard

Durante las últimas décadas se ha puesto en cuestión el lugar relegado que tiene la enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas, el desinterés generalizado por aprender ciencias, la fragmentación de saberes elaborados en trayectorias escolares que no están ajenos a los diversos contextos sociales, culturales y políticos. En esta multiplicidad se van conformando las diversas *biografías escolares*⁵² portadoras de representaciones sociales, acerca de las ciencias que bosquejan "la imagen de una ciencia desvinculada de los condicionamientos históricos (...) que le niega autonomía a los jóvenes impidiendo o dificultando la posibilidad de participación fundamentada sobre las implicancias sociales del conocimiento científico y relegando toda consideración en la comunidad de los expertos" (Wolovelsky, 2008).

En primer lugar, es importante recuperar el planteo de Laura Fumagalli (1993) en relación al "derecho a aprender ciencias, el deber social de la escuela de distribuir conocimientos científicos y por último el valor social del conocimiento científico" para posibilitar una enseñanza de las Ciencias Naturales renovada y reestructurada, que promueva el acceso a la cultura científica como un derecho de todos y todas. Acceder a una cultura científica no implica incorporar saberes cerrados y estancos, en franca disociación con la cultura humanista. Sabemos el fuerte debate que genera pensar únicamente en términos de "las dos culturas"⁵³ (Snow, 1959); por ello, comprender que el diálogo es posible y necesario para situar la condición humana en el cosmos, la tierra y la vida; tal como lo plantea Morin (2000) "conocer lo humano es sustraerlo del Universo y situarlo en él. Estamos a la vez dentro y fuera de la naturaleza: somos seres cósmicos, físicos, biológicos, culturales, cerebrales y espirituales".

Este corrimiento del lugar que los humanos ocupamos en la naturaleza, da un sentido humanizante y transformador de la realidad y favorece a la construcción de subjetividades y de diversas miradas en relación a las Ciencias Naturales. Quizás por ello, se torna fundamental comenzar a preguntarse y dar cuenta de la cuestión dialógica, que se establece entre los diversos aspectos que sustentan las bases del diseño curricular en Ciencias Naturales, para la *formación inicial institucionalizada*.

10.4.1. Algunas tensiones del abordaje curricular: de las Ciencias Naturales de los científicos a la ciencia escolar

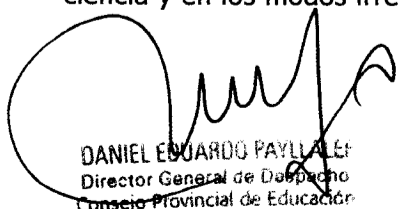
La diversidad de la naturaleza es de tal magnitud que, aproximarse a su estudio, implica situar a las Ciencias Naturales en un contexto cultural y epocal, en donde, científicos y científicas imaginaron y desplegaron una variedad enorme de teorías e investigaciones, que posibilitaron la comprensión de un mundo complejo, dinámico y

⁵² Las biografías escolares son el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar de los sujetos. Si bien, no se desconoce que su espectro es bien amplio ya que hace al sujeto en su totalidad, se focaliza la mirada en las matrices vinculadas a las Ciencias Naturales.

⁵³ En 1959 Snow C. publica "Las dos culturas y la revolución científica" en donde plantea que en la sociedad moderna coexisten dos subculturas con códigos, normas y valores distintos: la científico-tecnológica y la humanista. Posiblemente esto tuvo un gran impacto en la imagen de ciencia y en los modos irreconciliables de dialogar de las dos culturas.



COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Dadocho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

en interacción. De tal manera, es posible concebir que las ciencias "no pueden separarse de la aventura humana. Ellas, participan de la creación de sentido con el mismo título que el conjunto de las prácticas humanas (...) la cultura es profundamente histórica, tejida de relatos referentes del pasado" (Prigogine).⁵⁴

El campo de las Ciencias Naturales, tal como se conoce en la actualidad, es tan amplio y variado, que su distinción epistémica se encuentra vinculada al surgimiento de la ciencia moderna. Desde esta perspectiva, la organización de las disciplinas científicas responde a criterios que "lejos de reflejar el orden *natural* de la ciencia en su relación con el mundo natural y social, son la expresión de construcciones históricas que involucran procesos de institucionalización, profesionalización e industrialización de la actividad científica durante los últimos siglos" (Kreimer, 2003).

Al considerar las disciplinas científicas como construcciones culturales e históricas podemos pensarlas en relación a las categorías que definen una cierta imagen de ciencia y de conocimiento científico. La imagen de una ciencia, que es resultado de unos pocos genios aislados y que está muy presente en el imaginario social⁵⁵, se contrapone a la otra imagen más real en donde se muestra que los científicos son sujetos sociales plenos de dudas, conflictos e intereses. Esto permitiría "extremar el argumento acerca del carácter ordinario de la ciencia, bajándola del santuario y situándola en pie de igualdad con cualquier otra actividad social"⁵⁶, (Kreimer, 2005).

A lo largo de la historia ha ido cambiando la concepción respecto de cómo se genera el conocimiento científico y esto ha influido en las decisiones sobre su enseñanza. A partir de Kuhn (1962) se produce una importante ruptura con el positivismo lógico y comienza a plantearse una concepción de ciencia en el marco de cosmovisiones científicas o *paradigmas*. Estos dan cuenta de las distintas imágenes y categorías sobre el mundo natural, que construidas a partir de metáforas, criterios de racionalidad y posiciones filosóficas, edifican un marco conceptual, metodológico y axiológico de las Ciencias Naturales que pone en juego el modo de interpretar la realidad natural.

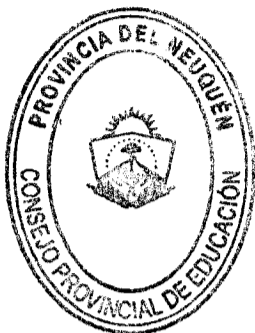
Si bien el significado acerca de lo que son los paradigmas ha sido (y continúa siendo) un intenso debate, diversos autores han diferenciado tres grandes cosmovisiones o paradigmas: la cosmovisión griega o pre-moderna, la clásica o moderna y la posmoderna o tardomoderna.

El paradigma pre-moderno sostuvo una idea de *Kosmos* que dominó la imagen del Universo hasta la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII. Para Aristóteles "la finalidad de la ciencia es revelar las causas de los entes. La teleología- es decir, la orientación hacia un fin último y perfecto en los objetos- es inmanente a los objetos; en la naturaleza no existe el azar o la causalidad sino el orden y la regularidad" (Díaz 2000). Esto se manifiesta en la gran síntesis aristotélica, que reúne en un todo coherente y unificado las ideas acerca del Universo, el movimiento de los planetas y

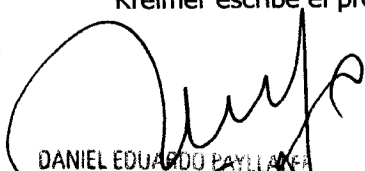
⁵⁴ Citado por Olimpia Lombardi en el artículo "Prigogine: ciencia y realidad", Revista Hispanoamericana de filosofía, Vol.XXX, N° 90 (diciembre 1998).

⁵⁵ Para Ester Díaz "El imaginario, no es la suma de todas las imaginaciones singulares...es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales (...) Cuando el imaginario se libera de individualidades cobra forma propia y por una especie de astucia del dispositivo se convierte en un proceso sin sujeto. Tiene dinámica propia. Se instala en las distintas instituciones que componen la sociedad".

⁵⁶ Kreimer escribe el prólogo del libro de Knorr Cetina, La fabricación del conocimiento, UNQ.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLANCA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



de los cuerpos, las transformaciones de las sustancias, el nacimiento, evolución y desarrollo de los seres vivos.

En el ámbito de la investigación didáctica diversos autores (Driver, Pozo, Jiménez Aleixandre, Gené, Sequeiros, González Galli) consideran que las concepciones de los docentes y estudiantes en torno a las ideas biológicas, físicas y geológicas, dan cuenta de la existencia extendida y persistente de explicaciones teleológicas, organicistas y finalistas muy vinculadas al pensamiento aristotélico.

Con el surgimiento de la modernidad; se dan profundas transformaciones⁵⁷ en todos los ámbitos, que se plasma en grandes reestructuraciones teóricas, nuevos problemas y una nueva cosmovisión. La Revolución Científica de los siglos XVI y XVII trajo aparejado una nueva imagen del universo: una máquina. Esta visión mecanicista de la naturaleza supuso la búsqueda de Leyes causales, reversibles y deterministas. Galileo afirma que "la naturaleza está escrita en un lenguaje matemático" y ésta será la clave para interpretar el mundo natural.

Durante los siglos siguientes las investigaciones de biólogos, físicos, químicos, geólogos, meteorólogos, paleontólogos y astrónomos⁵⁸ fueron configurando la nueva imagen del Universo bajo el ideal de la ciencia clásica que enfatizaba los factores de equilibrio, regularidad, búsqueda de certezas, confianza en la razón, formulación de una ética universal y la creencia en el progreso social como consecuencia del desarrollo científico. Para E. Morin (1990) el ideal de la ciencia clásica está basado en el paradigma de la simplicidad "que pone orden en el Universo y persigue al desorden" bajo los principios de la reducción, la simplificación y la disyunción.

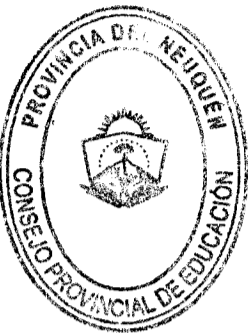
Durante el siglo XIX es destacable la profesionalización y especialización disciplinar y el desarrollo del positivismo, que despliega una filosofía y una visión empirista e inductivista de la ciencia que tiene continuidad durante gran parte del siglo XX con el empirismo lógico o neopositivismo. Su ideal de una ciencia unificada se expresa bajo los criterios de neutralidad y objetividad, que supone que todo conocimiento y teoría se deriva de la observación pura y de la inducción a partir de datos empíricos. De esta manera, los conocimientos son neutrales y de validez universal, con lo cual se entiende al método científico como un conjunto de reglas fijas, cuya aplicación caracteriza a la investigación.

Estas imágenes han estado presente (y siguen estando) en los currículos escolares y en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Gil Pérez y Vilches (2005) denominan estas concepciones "imágenes folk o naif" que se alejan notoriamente de la forma como se construyen y evolucionan los conocimientos científicos y que, por otra parte, provocan desinterés y rechazo. Estas "deformaciones conjeturadas" están muy vinculadas entre sí y son: *descontextualizadas, individualistas, elitistas, empírico-inductivistas, ateóricas, rígidas, algorítmicas, infalibles y analíticas*.

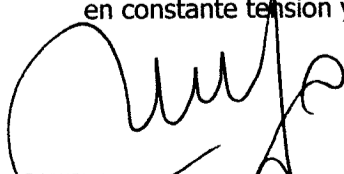
Durante el siglo XX se mantiene la importancia de la comprobación mediante la experimentación pero se comienzan a cuestionar algunos supuestos (como la carga teórica de la observación, el papel provisional de la teorías científicas, la neutralidad

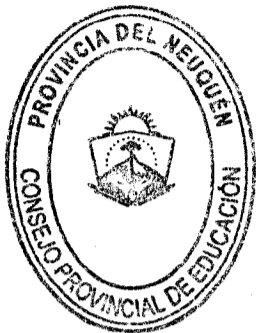
⁵⁷ Koyré plantea el nacimiento revolucionario de la ciencia moderna a partir de la ruptura y destrucción del pensamiento aristotélico. "El nacimiento de la ciencia moderna es concomitante a una transformación -mutación- de la actitud filosófica, de una inversión del valor atribuido al conocimiento intelectual".

⁵⁸ Analizando los paradigmas podemos encontrar hermosos ejemplos para trabajar en el aula: las controversias entre geocentrismo/heliocentrismo, fijismo/evolucionismo; catastrofismo/uniformismo; flogisto/combustión; etc., nos aportan un riquísimo panorama que da cuenta de una imagen de ciencia en constante tensión y debate.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALEA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



de la ciencia, entre otras) dando cuenta que es imposible la existencia de un método científico único y universal tal como lo propugnaron los neopositivistas. La "obsesión por el método científico"⁵⁹ entró en crisis a partir de la obra de Kuhn y, desde entonces surgieron numerosas críticas de las tesis del empirismo lógico y una proliferación de trabajos en historia y sociología de la ciencia, posibilitaron comprender el *carácter cultural, histórico y social de las ciencias* y, con ello, la complejidad y pluralidad del saber científico y de las metodologías de investigación. Estos aspectos se tornan relevantes para la organización de propuestas didácticas que tengan el conocimiento de la *naturaleza de la ciencia*⁶⁰ (Adúriz-Bravo, Mathews, Duschl) dado que posibilitan una ruptura con las imágenes de ciencia marcada por el sentido común y una epistemología espontánea. Matthews, menciona que esta ruptura implica que la ciencia no ha sido reconocida adecuadamente en la instrucción científica y, entonces, "la aparente incapacidad de instrucción para instruir se ha convertido en un enigma".⁶¹

Por otra parte, a partir de la crisis de la imagen clásica de las ciencias se producen nuevas reestructuraciones teóricas. Por un lado, las ideas evolucionistas que rompen con el pensamiento teleológico, la relatividad que pone en tensión los conceptos de espacio-tiempo, la mecánica cuántica con la incertidumbre y la indeterminación, la termodinámica con la entropía y los principios irreversibles, la física del desequilibrio y la teoría del caos con el azar y la inestabilidad. Por otra parte; el surgimiento de la teoría general de sistemas (von Bertalanffy, L.), el paradigma de la complejidad (Morin) y el aporte de científicos (Prigogine, Atlan, Maturana y Varela, entre otros) que buscaron sobrepasar las fragmentaciones heredadas del pasado y fundamentaron una nueva cosmovisión científica basada en la autoorganización, la modelización, la teoría de la información, la prioridad de los procesos sobre los elementos descriptivos, la flecha del tiempo, la autopoiesis, los sistemas abiertos y la emergencia, que es más favorable al pensamiento complejo. Para Morin (1990) "la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción" para que pueda emerger una nueva manera de conocer.

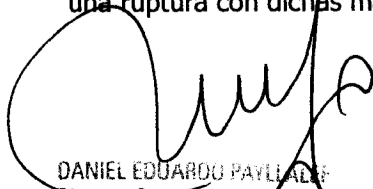
Esta nueva cosmovisión debe fundamentar una enseñanza que posibilite el cambio de un paradigma simple y reduccionista de interpretación del mundo, hacia otro basado en la complejidad para poder "superar el encasillamiento disciplinar y organizar una propuesta didáctica más globalizadora" (Merino 1998). De esta forma, se podrá superar el pensamiento unidireccional (causa-efecto) hacia la multicausalidad (red de relaciones), estableciéndose así la organización del medio desde el enfoque sistémico (Merino 1998). Los conceptos estructurantes de *sistema, unidad, diversidad, interacción y cambio* constituyen referentes válidos para articular la amplia gama de contenidos de las Ciencias Naturales y las relaciones posibles entre

⁵⁹ Flichman (1998) denomina de esta manera al trabajo de los filósofos de la ciencia por encontrar y desarrollar "un único método científico, válido en toda época y para toda sociedad que pretenda hacer genuina ciencia" y que a su vez sirviese como criterio de demarcación de la ciencia y pseudociencia.

⁶⁰ "Conjunto de ideas de la epistemología, la historia de la ciencia y la sociología de la ciencia que se consideran valiosas para la enseñanza de las ciencias naturales." (Adúriz-Bravo)

⁶¹ La ruptura del modelo positivista de la ciencia (incluso para nosotros profesores de los Institutos de Formación Docente) implica una profunda revisión de la práctica docente, es decir, la mayoría de nosotros hemos sido formados como docentes desde estas tradiciones de enseñanza y por lo tanto, una ruptura con dichas matrices generan incertidumbre e inseguridad.

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAVILLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ellos, facilitándole al docente la tarea de organizar el área. Gagliardi⁶² los denomina *conceptos estructurantes o metaconceptos* dado su alto poder de integración multidisciplinar.

10.4.2. Algunas tensiones de la Didáctica de las Ciencias Naturales.

Dos cuestiones fundamentales ponen en tensión la propuesta curricular para la formación docente: una de ellas está dada por la complejidad y variedad de disciplinas científicas que integran el área de las Ciencias Naturales y la otra, se vincula a la emergencia de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma (Izquierdo, 1989; Duschl, 1990; Gil-Pérez, 1993 y 1996; Mellado y Cariacedo, 1993; Porlán, 1998; Adúriz-Bravo, 2002).

Noste (2005) plantea que "las instituciones formadoras deben asegurar una formación científica básica en el campo de las Ciencias Naturales que permita racionalizar el discurso, es decir, que se enseñe a pensar más allá de los contenidos, hacia conocimientos que no se reduzcan sino que se integren". Para Palma (2008) es importante que en la formación se den los lineamientos básicos, que consideren la enseñanza de las ciencias como un *discurso metacientífico*, es decir, como una "construcción a partir de la ciencia (...) que es el resultado de las perspectivas interdisciplinarias que surgen de los estudios sobre las ciencias".

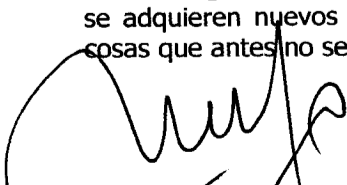
Suele haber una distancia bastante importante entre la producción y avance de los conocimientos científicos y lo que se enseña en las escuelas; si bien, no es la finalidad de los docentes enseñar todos estos nuevos conocimientos; sí lo es, posibilitar una visión que permita tomar posición analítica y crítica ante la información emergente, para contribuir a una construcción de saberes que revaloricen y recreen la relación escuela- ciencia- tecnología- ambiente y sociedad. No existe un consenso entre los diversos autores acerca del concepto de *alfabetización científica* (Fourez, Bybee, De Boer, Hodson, Gil Pérez, Vilchez, Aikenhead) pero se puede decir, en forma amplia, que es el acceso a la cultura científica, la que posibilita una participación ciudadana, con sentido crítico, en una sociedad como la actual.

La pregunta *¿para qué enseñar Ciencias Naturales en la formación inicial institucionalizada?*, dispara diferentes argumentos. Rassetto, Abad y Ayuso (1999) plantean que "cuando los maestros enseñan Ciencias Naturales ponen en juego conocimientos, concepciones y actitudes sobre la ciencia y sobre la forma de aprenderla y de enseñarla. Estos saberes aparecen como resultado de años de escolarización, de formación profesional específica, del ejercicio docente y de una práctica cotidiana como sujeto social que interactúa con proceso y productos de la ciencia y tecnología".

Asimismo Gil Pérez, Carrasco y Furió (1998) sostienen que la práctica docente en ciencias debe comenzar conectando a los profesores con sus ideas, comportamientos y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, dado que muchas veces las creencias y comportamientos de los profesores, revelan una aceptación "*acrítica de lo que siempre hacen en el aula*", lo cual funciona como un obstáculo para plantear una enseñanza de las ciencias renovada. Para superar los obstáculos, proponen orientar la tarea docente como "un trabajo colectivo de innovación, investigación y formación permanente" para terminar con lo que llaman "una visión simplista de la enseñanza de las ciencias".

⁶² Para Gagliardi los conceptos estructurantes permiten la transformación del sistema cognitivo cuando se adquieren nuevos conocimientos y se cambia el sistema de significación "permitiendo incorporar cosas que antes no se tomaban en cuenta o se les daba otro significado".

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Porlán, García y del Pozo (1997) proponen un modelo didáctico basado en el principio de *de la investigación en la escuela* según el cual, "la investigación de problemas relevantes es la estrategia didáctica más adecuada para favorecer la evolución y desarrollo tanto de estudiantes como de profesores". Este modelo se enmarca en la interacción de la perspectiva constructivista, sistémica y crítica, dado que favorece la construcción de un conocimiento profesional epistemológicamente fundamentado, basado en la interacción e integración de los saberes disciplinares, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, las rutinas y guiones didácticos.

El conocimiento científico llega a las escuelas a través de los diseños curriculares, de la producción editorial (manuales, textos escolares, libros de divulgación, revistas escolares, etc.) y también a través de los medios de comunicación, el arte, el cine y la literatura. Muchos de ellos nos muestran conocimientos fosilizados, ahistóricos, acríticos, concentrados y centralizados en una sola visión del mundo, en una sola posición y en una única concepción de ciencia. Nos ofrecen miradas convergentes y disciplinadoras (todos debemos pensar lo mismo y de la misma manera, así está escrito cual "principio de autoridad")⁶³. Según Datri "los textos o manuales utilizados para la enseñanza de las ciencias contribuyen, tanto a la cristalización de numerosas aprensiones –por ej. el sexismo y el racismo- como a la deshistorización de la propia ciencia y a la desestructuración del discente en tanto sujeto crítico; consignando mediante censuras, supresiones, ocultamientos, el silencio; el olvido y una imagen mítica de la ciencia congruente con el modelo racional de explicación de creencias".

De más está decir que no hay una única concepción de ciencia y, esta discusión debe estar presente para evitar los recetarios didácticos y la naturalización de tradiciones de enseñanza de las ciencias, bajo la mirada inefable de un método estandarizado con reglas únicas, presentadas al principio de todo inicio al estudio de las Ciencias Naturales.

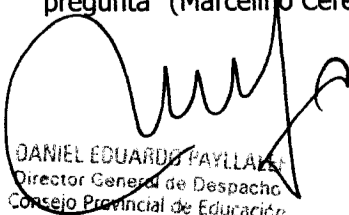
Los conocimientos de la Didáctica de las Ciencias Naturales dan fundamentos para hacer críticas a los modelos tradicionales de enseñanza, que "ignora casi por completo el proceso de generación de ideas, enfocando su atención casi exclusivamente en el producto final de la ciencia (...) Es posible, generar una educación en las ciencias cuyo foco sea el proceso de construcción de las ideas, a fin de que los estudiantes comprendan a fondo el significado del conocimiento científico. (...) Hay aspectos fundamentales de la actividad científica que pueden ser incorporados al aula y que, mejoran y enriquecen el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. De primerísima importancia en el aula (...) son los aspectos *empírico, metodológico, abstracto, social y contraintuitivo* de la ciencia" (Gellon).

10.4.3. **Hacia las prácticas esperadas en formación inicial institucionalizada en el campo de las Ciencias Naturales**

Es importante la elaboración de un marco teórico que posibilite crear sentido a las prácticas escolares y oriente a los alumnos a *aprender a enseñar ciencias*. Los estudiantes de los Institutos de Formación Docente deberían aprender produciendo

⁶³ "Según el principio de autoridad, algo es verdad o mentira, según quien lo diga: papá, el presidente, la bula, el decreto, el director del instituto. En ciencias, en cambio, uno puede cuestionar, debe hacerlo (...) debe preguntar ¿por qué?, aún en el caso de que por el momento no pueda responder a la pregunta" (Marcelino Cereijido).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



rupturas con sus conocimientos previos,⁶⁴ con la intención de que, puedan construir miradas que tengan en cuenta las condiciones de producción del discurso científico y didáctico. De esta manera, se pretende contribuir a la formación de sujetos críticos, para una práctica que reconozca el valor educativo de las Ciencias Naturales en la formación integral de los niños.

Desde los aspectos disciplinares se espera lograr aprendizajes que le permitan organizar los distintos modos de interrogarse, de pensar y modelar⁶⁵ los fenómenos naturales y artificiales, e identificar problemas en la realidad para que puedan ser interpretados y tensionados a la luz de los distintos modelos. La psicología cognitiva plantea propuestas que caracterizan la ciencia en el aula como una actividad cognitiva y discursiva; en donde en los modelos de sentido común, los modelos de ciencia escolar y los modelos de ciencia erudita interaccionan permitiendo una complejización de los fenómenos en estudio.

Desde los aspectos didácticos se espera lograr una visión lo más amplia e integral posible, de las principales problemáticas en el campo de las Ciencias Naturales, para que puedan elaborar propuestas áulicas que propicien la *construcción metodológica* entendida como "un acto creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan" (Edelstein, 1996). Con ello, se posibilita la construcción de una praxis que pueda resignificar *qué es la ciencia, para qué enseñar ciencias* ya que, de ello dependerá lo *que enseñemos y cómo lo enseñemos*, en un proceso continuo de retroalimentación, que no puede desvincularse de los grupos a los cuales esa enseñanza está orientada.

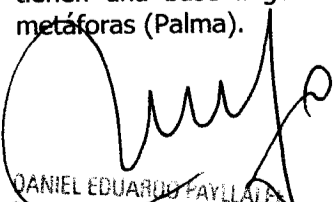
Asimismo en el recorrido de la formación inicial institucionalizada se espera que los contenidos de las Ciencias Naturales y su didáctica se articulen con los otros campos de la formación, para poder reformular, ampliar, interpelar y cuestionar el "enseñar" Ciencias Naturales en la escuela primaria.

Bibliografía citada:

- ADÚRIZ-BRAVO A. (2005), *Una introducción a la naturaleza de la ciencia*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- ADÚRIZ-BRAVO, A. y MERCÈ IZQUIERDO, A. (2002), "Acerca de las ciencias como disciplina autónoma", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 3.
- BACHELARD, G. (1993), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI editores.
- CEREIJIDO, M. (1990), *La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio*, México, FCE.
- DATRI, E. (2005), *Dogmas y prejuicios de la "normalización" en el contexto pedagógico de las ciencias*, Neuquén, UNCo.
- DÍAZ, E. (1998), *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires, Biblos.
- DÍAZ, E. (2000), *La posciencia. El conocimiento en las postrimerías de la modernidad*, 3° ed., Buenos Aires, Biblos.

⁶⁴ "Los/as alumnos/as, lejos de ser recipientes vacíos, llegan al aula con ideas que son fruto de sus experiencias previas. Sobre la base de estas ideas y de sus interacciones con la realidad física y social del aula, los alumnos construyen nuevos conocimientos" (Gellon).

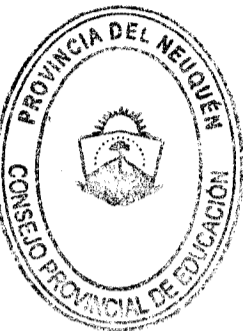
⁶⁵ Si bien la palabra modelo se usa con varios sentidos, en esta instancia se considera que los modelos tienen una base lingüística y representacional, son heurísticos y son fácilmente asimilables a las metáforas (Palma).


DANIEL EDUARDO PAVLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

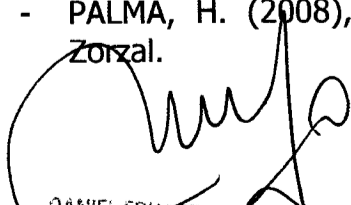
ES COPIA

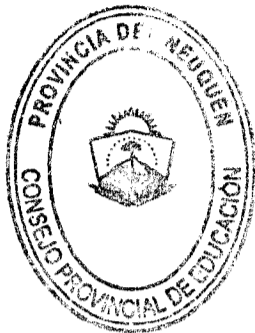


- DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (1989), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, 2º ed., Madrid, Morata.
- EDELSTIEN, G. (1996), *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo* en Camillioni et.al, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- FLICHMAN, E.; MIGUEL, H.; PARUELO, J. y PISSINIS, G. (1998), *Las raíces y los frutos*, Buenos Aires, Eudeba.
- FUMAGALLI, L. (1997), La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario de educación formal. Argumentos a su favor, en Hilda Weissmann (comp.) *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- GAGLIARDI, R. (1986), "Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, N° 4, pp. 30-35.
- GELLON, G.; ROSENVASSER FEHER, E.; FURMAN, M. y GOLOMBEK, D. (2005), *La ciencia en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- GENÉ, A. (1991), "Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza-aprendizaje en la evolución de los seres vivos. Un ejemplo concreto" en *Revista Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 9.
- GIL, D; CARRASCOSA y J; FURIÓ, C. (1998), *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. ICE/HORSORI, España, Universidad de Barcelona.
- GIL PÉREZ, D.; MACEDO, B.; MARTÍNEZ TORREGROSA, J.; VALDÉS, P; VILCHES A. y SIFREDO C. (2005), *¿Cómo promover el interés por una cultura científica?*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- GIL PÉREZ, D. y VILCHES, A., "Las concepciones espontáneas sobre la ciencia como obstáculo fundamental. En inmersión de la cultura científica para la toma de decisiones", *Revista Eureka*, Vol. 2.
- GONZÁLEZ GALLI, L. y MEINARDI, E. (2005), *El modelo cognitivo y los obstáculos de la evolución biológica*. Enseñanza de las ciencias. Número extra. VII Congreso.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P.; (2002); "Aplicar la idea de cambio biológico: ¿Por qué hemos perdido el olfato?"; *Revista Alambique*, N° 32, pp. 56-64.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2002); *El aprendizaje de la adaptación*; Monografía. *Revista Alambique* N° 32.
- KNORR-CETINA, K. (2005), *La fabricación del conocimiento*, Buenos Aires, UNQuilmes.
- KOYRÉ, A. (1994), *Pensar la ciencia*, Barcelona, Paidós.
- KREIMER, P. (2003), *Aspectos Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Buenos Aires, UNQuilmes.
- KUHN, T. (1980), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- LIGUORI, L. y NOSTE, M. (2005), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- LOMBARDI, O. (1998), "Prigogine: ciencia y realidad", *Revista Hispanoamericana de filosofía*, Vol. XXX, N° 90.
- MATTHEWS, M. (1994), "Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, N° 12, pp. 255-277.
- MERINO, G. (1998). *Enseñar Ciencias Naturales en el 3º ciclo*, Buenos Aires, AIQUE.
- MORIN, E. (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa editorial.
- PALMA, H. (2008), *Metáforas y modelos científicos*, Buenos Aires. Libros del Zorzal.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- PORLÁN ARIZA, R. (1997), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las ciencias*, N° 15, pp. 155-171.
- PORLÁN ARIZA, R. (1998), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las ciencias*, N° 16, pp. 271-278.
- RASSETTO, M. (2006), *Área de Ciencias Naturales. Documento foros disciplinares*. Consejo Provincial de Educación. Neuquén. Argentina.
- RASSETTO, M.; ABAD, A.; AYUSO, B.; CASTRONOVO, E.; MASSA, M. y ZAPATA, N. (1999), "Las representaciones sobre las Ciencias Naturales. Discusión teórica sobre fundamentos y metodologías" en *Revista Enseñanza de la Física*, Vol. 12, N° 1, pp. 5-11.
- SEQUEIROS, L.; PEDRINACI, E. y BERJILLO, P. (1996), *Cómo enseñar y aprender los significados de tiempo geológico: algunos ejemplos*. Enseñanza Ciencias de la Tierra. (4-2).
- WOLOVELSKY, E. (2008), *El siglo ausente: Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

10.5. Espacios curriculares del Campo de la Formación Específica

PRIMER AÑO:

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

La formación para la enseñanza de una disciplina escolar, requiere que se parta de los problemas en torno a la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y las propias concepciones y creencias construidas desde las trayectorias escolares previas.

En ese sentido, la propuesta de este taller se orienta a que los futuros maestros puedan, por un lado, leer críticamente las experiencias vividas en relación a las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares que, por constituirse en modelos implícitos, pueden ser reproducidas posteriormente desde el lugar del enseñante, si no media un proceso de reflexión orientado a la deconstrucción y resignificación de dichas concepciones y creencias.

Por esta razón y como consecuencia de lo anterior, concebimos este espacio de taller como una oportunidad para instalar algunas preguntas acerca de los saberes, haciendo énfasis en el reconocimiento de su carácter histórico y cultural, e iniciando el proceso de reflexión sobre la finalidad de enseñar y aprender en la escuela.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Propuestos desde Lengua

- ✓ Análisis y revisión de las matrices de enseñanza de la lengua, basadas exclusivamente en aspectos descriptivos y normativos, que, a su vez, presuponen determinadas concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de lectura y escritura, de lengua y de literatura. Esta revisión propone instalar una nueva lógica, según la

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



cual, los saberes lingüísticos, lejos de ser desechados, son retomados en una construcción que los resignifica.

Propuestas desde Matemática

- ✓ La resolución de problemas y la actividad matemática. Análisis de distintos procedimientos, modos de validación y formas de representación. El lugar del problema. El juego en la actividad matemática.

Observación: Se sugiere hacer énfasis en un trabajo con problemas, en los que se pongan en juego el tratamiento de algunos conceptos geométricos, correspondientes al campo conceptual del espacio tales como: relaciones espaciales entre objetos y en desplazamientos; elementos, clasificación y propiedades de figuras y cuerpos.

Propuestas desde Ciencias Sociales

- ✓ Análisis y revisión de los enfoques⁶⁶ en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde las experiencias de aprendizaje escolar:
 - Perspectiva androcéntrica.
 - Perspectiva etnocéntrica y nacionalista.
 - Perspectiva naturalista.
- ✓ Nuevos temas y nuevas preguntas:
 - Perspectiva de género.
 - Perspectiva de la interculturalidad.
 - Perspectiva socioambiental.

- ✓ Análisis de las propuestas editoriales.

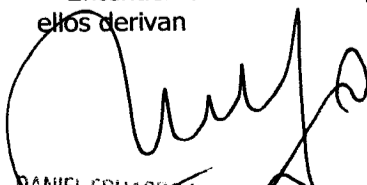
Propuestas desde Ciencias Naturales

Se pretende lograr una reflexión acerca de la naturaleza de la ciencia para que se puedan valorar las producciones que enriquecen los aspectos culturales de la ciencia.

Tópicos de análisis:

- Representaciones sociales de la ciencia y de la actividad científica en distintas fuentes (libros y manuales, comics, películas y dibujos animados) para tensionar con las imágenes de ciencia presentes en las escuelas.
- La divulgación científica y la construcción social de la ciencia para valorar y analizar críticamente la credibilidad de las fuentes. Analizar de qué manera los medios de comunicación inciden en la divulgación científica.
- Aproximación a una definición de ciencia y tecnología desde diversos aspectos y en distintos momentos históricos. Delimitación del objeto de estudio de las Ciencias Naturales desde lo metodológico, empírico, abstracto y social.
- Analizar las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

⁶⁶ Entendemos a los "enfoques" como los modos de concebir la realidad social y las prácticas que de ellos derivan


DANIEL EDUARDO PAVILLARE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



SEGUNDO AÑO

SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

La especificidad de la Educación Primaria requiere que se aborde la constitución de la subjetividad del niño, considerando que no se nace sujeto, sino que esta constitución tiene lugar con un otro que posibilita la inscripción en la cultura, no exenta de tensiones y contradicciones.

El desarrollo de esta asignatura permitirá, por un lado, articular los conocimientos que son propios del nivel, con la construcción de saberes alrededor del sujeto que aprende, atendiendo a su multidimensionalidad. Por otro lado, contribuirá a un cambio de posicionamiento del lugar prescriptivo, regulador, homogeneizante y productor de exclusiones, que derivan de los modelos psicológicos evolutivos para plantear abordajes desde un paradigma histórico sociocultural. En este sentido, deberíamos entender que el sistema educativo constituye el campo social en que se concretiza la inscripción cultural (aunque, no es el único), formateando los cuerpos, regulando pensamiento y discurso.

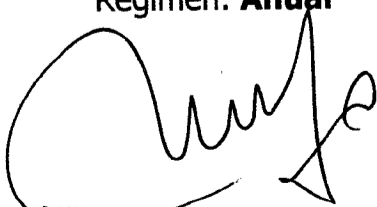
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Concepción de sujeto: Vínculos primarios. La función de simbolización. La construcción de la identidad personal.
- ✓ Sujeto de deseo: estructuración del aparato psíquico. La sexualidad infantil y su relación con el inconsciente. Los modos peculiares de consecución del placer durante los años de la infancia. Vínculos interhumanos y pedagógicos. El deseo de saber.
- ✓ Sujeto epistémico: la inteligencia como proceso de adaptación. Estructura y génesis. La inteligencia práctica, representativa y operatoria. Los factores que inciden en el desarrollo cognitivo. Construcción del conocimiento y conflicto cognitivo. El desarrollo intelectual de los niños del Nivel Primario.
- ✓ Sujeto social: la doble línea del desarrollo: natural y cultural. El origen social de los procesos psicológicos superiores. Los instrumentos de mediación en el desarrollo infantil. Implicancias educativas de la Zona de Desarrollo Próximo.
- ✓ Constitución subjetiva del género y de la corporeidad. La práctica social del juego. La imaginación y la creatividad.
- ✓ Subjetividad y escuela: los "otros" significativos para el niño en el contexto escolar. El lugar simbólico de la mirada del docente. La posición docente como otro en la constitución psíquica de niños y adolescentes.

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Formato Curricular: **Taller**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

ES COPIA


DANIEL EDUARDO MAYCALLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Este espacio se encuentra compartido por profesores de cuatro diferentes lenguajes expresivos.

El ser humano es su cuerpo, su voz su ritmo interior, su imaginación, su capacidad de simbolización. Es lo que piensa y vive diariamente en el marco de un contexto socio- cultural determinado y, a partir de ese mundo, puede expresarse a través de diferentes lenguajes, enriquecer su vida y la de los demás, ampliar sus expectativas, variar criterios, reflexionar, equivocarse y volver a empezar.

La complejidad de la comprensión de los lenguajes estéticos expresivos, en sus aspectos básicos, involucra el despliegue de capacidades de dominio de los mismos, lo cual implica tener en cuenta: -El aspecto productivo centrado en lo material (cuerpo- sonidos- herramientas- soportes) en la exploración de medios y modos. -Los aspectos sintácticos-pragmáticos en el reconocimiento de signos y modos de organización de los lenguajes. -El aspecto centrado en la observación/percepción en el reconocimiento y la sensibilización de los sentidos y las emociones y -La apreciación centrada en la complejidad de aspectos semánticos y de interpretación (entorno natural y cultural).

En este espacio se intenta que los estudiantes comprendan que, la intención educativa de las actividades estético-expresivas es la de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, sensoriales, de lenguaje, sociales y afectivas, que involucran todos los aspectos mencionados anteriormente, a la vez que se sensibilicen, intuyan y especulen con la construcción de mensajes abiertos, polisémicos, descubriendo su papel como espectadores y como productores.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Teatro:

- ✓ El cuerpo como instrumento. Juego dramático - Situación teatral. Personaje. Espacio. Tiempo. Texto dramático. El conflicto. Formas teatrales colectivas. La improvisación. Dinámica de lo grupal. Abordaje de textos propuestos y/o creados por el grupo. Representación. El desarrollo de la capacidad de receptor críticamente. Diversas formas escénicas. El teatro y otras artes en la región.

Títeres:

- ✓ Sistema de signos. Objeto cotidiano. Objeto simbólico. Objetos imaginarios. Objeto mediador de una idea. Exploración sensorial funcional. Identificación con el objeto. Transformación. Juego dramático con el objeto transformado. El títere en la escena. Nociones de dramaturgia. Del cuento al hecho dramático. La puesta en escena.

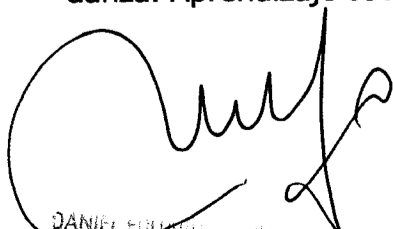
Música:

- ✓ Sonido. Cualidades. Formas y selecciones organizativas: Ritmo-melodía armonía. Forma. Textura. Género. Estilos. Influencia del y en el ambiente siconatural. El cuerpo como productor sonoro. Voz hablada y cantada, técnicas básicas de la expresión vocal. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales. Música, culturas y sociedades, tradiciones musicales. Medios de expresión y modos de comunicación. Apreciación y recepción.

Educación Física:

- ✓ El cuerpo en movimiento. El cuerpo y sus expresiones. Espacio, tiempo y energía. Cualidades de movimiento. Movimiento, gesto y actitud. La expresión corporal y la danza. Aprendizaje social. Aprendizaje vivencial.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación.



Educación Visual:

- ✓ La expresión infantil y juvenil y los mensajes visuales. La cualidad táctil. Producción de signos visuales desde el juego de la materia y el color. Los medios y modos convencionales y no convencionales. Los materiales, los soportes y las herramientas. Producción de obras plásticas desde la realización tridimensional. Espacio y movimiento en la representación bidimensional y tridimensional. La figura humana en la representación artística. El esquema corporal. El autoconocimiento y el reconocimiento corporal como modelos en la historia del arte. Los modos de realización del lenguaje visual con las realizaciones paradigmáticas del arte contemporáneo. Identidad y mixtura de los lenguajes plásticos y visuales. Artes visuales y nuevas tecnologías.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

Este espacio curricular propone una capacitación en el diseño, puesta a prueba, evaluación y reajuste de estrategias para la enseñanza de determinados contenidos matemáticos que están presentes en el Diseño Curricular del Nivel Primario. En este punto adoptamos como supuesto de trabajo, que la didáctica debe construirse en torno a los contenidos de la disciplina.

Un objeto de enseñanza se construye tomando como referencia el conocimiento matemático puro dentro de la estructura disciplinar y cruzándolo con los propósitos de su enseñanza en el Nivel Primario. Por lo tanto, enseñar un contenido requiere la realización de un análisis didáctico del mismo y esto supone, tanto manejo experto del conocimiento, como manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar.

El desafío para el estudiante, que no es experto en Matemática, es aprender por una doble conceptualización. Entendemos esa doble conceptualización en dos fases: hecho didáctico y hecho matemático. Esto supone la realización de dos sistematizaciones simultáneas, lo que requiere que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática.

Estas situaciones de doble conceptualización, son situaciones que persiguen un doble objetivo: lograr, por una parte, que los futuros maestros construyan conocimientos sobre el objeto de enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos, referidos a las condiciones didácticas necesarias, para que sus futuros alumnos puedan apropiarse de dicho objeto. (Delia Lerner: 2003).

La preparación metódica para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de enseñanza, no se agota en las actividades mencionadas en párrafos anteriores, sino que también se entrama con una tarea de campo, vinculada al espacio de articulación con el espacio de la Práctica II, tarea que puede incluir, además, primeros desempeños docentes.

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Para este espacio curricular se propone el abordaje de algunos ejes centrales del currículo de Nivel Primario, tales como la Medida y el Espacio. Con respecto al último, se sugiere trabajar sólo cuestiones vinculadas a su enseñanza, en una propuesta de trabajo que entrame la "recuperación" de algunas actividades geométricas, trabajadas en el taller: Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares, con un fuerte trabajo de reflexión sobre las mismas para analizarlas didácticamente.

Como en los actos de medir convergen naturalmente conceptos vinculados a los números, a la geometría y al mundo físico, se analiza el problema de la medida y de las diferentes magnitudes, incluyendo su tratamiento como contenido escolar y la naturaleza aproximativa de la medida y sus consecuencias.

Al medir magnitudes continuas se hace necesario ampliar el campo numérico introduciendo el conjunto de los números racionales. A partir de la necesidad de su presentación, sugerimos la caracterización de dicho conjunto, el análisis de las rupturas que supone dicho proceso de ampliación en los niños y el tratamiento de los obstáculos epistemológicos y didácticos que es necesario considerar en dicho proceso.

✓ Eje: Espacio.

Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Se recuperan aspectos estudiados en 1 ^{er} año.	Elaboración de propósitos. Los juegos como recurso de enseñanza. Tipos de espacio. Elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de relaciones espaciales. Elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de cuerpos y figuras.

✓ Eje: La Medida y su enseñanza

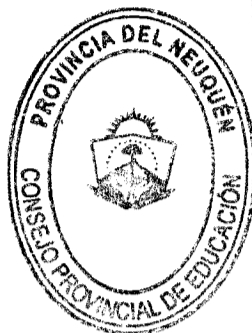
Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Magnitudes y cantidades. <u>Perímetro, Área y Volumen:</u> Unidades convencionales y no convencionales. Medidas de longitud. Medidas de área. Medidas de volumen. Equivalencias entre medidas. Relaciones de equivalencia entre masa, volumen y peso.	Secuenciación para la enseñanza de la longitud. Secuenciación para la enseñanza del área. Secuenciación para la enseñanza del volumen. Los errores de los chicos. Modos de intervención docente. Elaboración de secuencias didácticas Las discusiones en la clase de Matemática.

✓ Eje: Los Números Racionales y su enseñanza

Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Los números racionales. Relación de equivalencia. Relación de orden. Representación en la recta numérica. Propiedad de densidad. Operaciones: suma, resta, multiplicación, división.	Secuencia para la enseñanza del concepto. Obstáculos en la enseñanza de los Q: -Las rupturas en el proceso de ampliación de N a Q. -Los distintos sentidos de las fracciones. Contextos discreto y continuo. -Las distintas representaciones de los

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



<p>Propiedades de las operaciones. Porcentaje. Probabilidad. Proporcionalidad. Cálculo mental. Algoritmos alternativos. Algoritmos convencionales. Problemas.</p>	<p>números racionales. Los algoritmos de las operaciones en Q desde la perspectiva del cálculo mental. Análisis de las producciones de los chicos. La intervención docente y la evaluación. Elaboración de secuencias didácticas. Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La institucionalización. • Variables didácticas de una situación. • Los roles del maestro.
---	---

DIDÁCTICA DE LA LENGUA I:

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**
Régimen: **Anual.**

La Didáctica de la Lengua constituye un campo de estudio interdisciplinar, pues se nutre de otras disciplinas, a la vez que es autónoma, pues constituye su propio objeto de estudio, centrado en el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la Lengua. Desde esta perspectiva, este espacio curricular no enseña contenidos lingüísticos teóricos como tales, ni solamente didácticos (de la didáctica general): los contenidos se centran en la adaptación y selección de contenidos lingüísticos y literarios en forma conjunta con contenidos de las teorías del aprendizaje.

Una perspectiva histórica de los estudios lingüísticos sobre el lenguaje y la comunicación, nos permitirá conocer la complejidad de este objeto de conocimiento, por un lado y del campo de acción de la enseñanza de la lengua, por otro. El reconocimiento de los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas, constituyen un aporte importante en la descripción del marco epistemológico de la didáctica de la Lengua.

Finalmente, la configuración de la Didáctica de la Lengua, como un espacio autónomo, se plantea de manera paralela a la constitución, de lo que se denomina el *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la Lengua. Éste se sustenta sobre algunos ejes fundamentales que constituyen un modelo didáctico particular. En primer lugar, en la teoría constructivista del aprendizaje. En segundo lugar, sobre una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, contextualizadas y situadas. Por último, sobre una teoría del lenguaje como textualidad o discursividad.

Por todo lo anteriormente expuesto, se intenta abordar articuladamente los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctico y propuestas de enseñanza de la Lengua para el Nivel Primario.

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Se pretende partir del estudio de un marco general de análisis, de los diferentes aportes teóricos que recibe la Didáctica de la Lengua (en tanto posee un objeto de estudio autónomo e interdisciplinar), así como también, del análisis de de las propuestas actuales para abordar la enseñanza de la Lengua, junto con los propósitos de la misma. Para este espacio se sugiere, además, el estudio de la Didáctica de las prácticas de oralidad; Didáctica de las prácticas de lectura; Didáctica de las prácticas de escritura en contexto escolar y de revisión de las mismas; Didáctica de la ortografía y de la gramática. Los proyectos institucionales de intervención.

Se propone abordar cada dimensión focalizando el análisis en: las especificidades propias de cada práctica, los criterios de diseños de actividades, las estrategias de enseñanza de trabajo áulico, el estudio de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, las condiciones didácticas, los propósitos de enseñanza y la evaluación. Esta propuesta de trabajo para la enseñanza de la Lengua presupone una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**
Régimen: **Anual.**

La construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales y la determinación del carácter propio de los conocimientos de sus contenidos, exige relevar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales, su objeto de estudio, las disciplinas que integran el campo, los límites de la objetividad, la relación con los valores, postulando sus implicancias didácticas. La permanente fecundación entre la teoría y la práctica pedagógica, permite construir el discurso didáctico e iniciarse en el análisis de la realidad social con un enfoque explicativo y globalizador operando con las categorías estructurantes, las perspectivas de análisis y los procedimientos básicos de las disciplinas que integran el área.

Por lo tanto, transitar el proceso de formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales exige construir respuestas a preguntas tales como: ¿por qué hablamos de Ciencias Sociales? ¿Desde qué perspectiva teórica abordar el estudio de su objeto, con el objetivo de resignificar el aporte al análisis y la comprensión de los procesos sociales y contribuir al desarrollo, en los alumnos, de las capacidades para pensar, analizar, comprender y desempeñarse adecuadamente en el mundo actual a partir de una actitud reflexiva, participativa y crítica? ¿Cómo superar la mirada ingenua que reduce el conocimiento social al mero registro de lo que se ve? ¿Cómo aportar a superar las diferencias entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social?, entre otras.

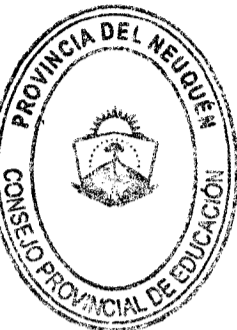
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

El campo de las Ciencias Sociales.

- ✓ Origen de las Ciencias Sociales. La geografía y la historia en el siglo XX: corrientes, aportes epistemológicos y contribuciones para la enseñanza.

Las dimensiones política y epistemológica.

- ✓ Por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva teórica crítica. La realidad social como objeto de estudio. Modelos explicativos de la sociedad y su dinámica: teorías del orden y del conflicto. Conceptos estructurantes para conocer



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



la realidad social: sujeto, tiempo histórico, espacio social. Principios explicativos de las Ciencias Sociales: multicausalidad, complejidad, interjuego de escala de análisis, cambio-continuidad.

Cambios y continuidades en la configuración territorial argentina.

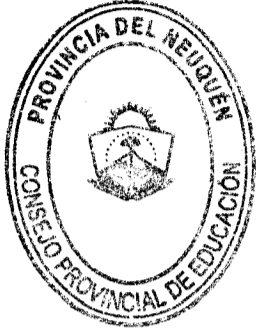
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**



La finalidad de la Didáctica de las Ciencias Naturales en la formación docente es el de proponer:

- ✓ Un saber didáctico que permita a los alumnos poner a prueba y evaluar estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales que promuevan el aprendizaje de los alumnos en la escuela primaria.
- ✓ Un saber disciplinar que integre contenidos en sus tres dimensiones que se complementan y retroalimentan a saber:
 - Un saber disciplinar que integre contenidos en sus tres dimensiones de las Ciencias Naturales, así como el conocimiento sobre los aspectos epistemológicos, históricos y sociales del modo de producción de las Ciencias Naturales, las interacciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, los paradigmas vigentes en cada momento histórico y los obstáculos epistemológicos presentes en dicho proceso.
 - Un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales que integre contenidos que permitan reconceptualizar el lugar de la Didáctica de las Ciencias Naturales, los distintos modelos didácticos planteados en la enseñanza de las ciencias y las concepciones de aprendizaje que las sustentan, así como la caracterización de la enseñanza de las ciencias en el contexto escolar.
 - Un saber que permita enseñar el discurso de la ciencia (saber leer, escribir y hablar ciencias) para una mejor comprensión del mundo y, además, contribuya a resolver problemas con implicaciones sociales que involucren cuestiones científicas.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La Didáctica de las Ciencias Naturales: una disciplina emergente ¿Qué son las Ciencias Naturales? Los metaconceptos o conceptos estructurantes. La concepción de ciencia. Paradigmas básicos. Los modelos de enseñanza de las ciencias. Análisis de los modelos desde las fuentes epistemológicas, filosóficas y didácticas que retroalimentan a los mismos.
- ✓ Análisis del diseño curricular de la escuela primaria. Lectura de los textos escolares a la luz de los textos científicos, para analizar la transposición didáctica y elaborar textos adecuados a los grados y ciclos de la escuela primaria, para enseñar otro tipo de conocimiento: el conocimiento escolar. Analizar las concepciones alternativas, preconcepciones, ideas intuitivas, ideas previas, representaciones.
- ✓ Ciencia Tecnología y Sociedad: unas relaciones complejas. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLARI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



TERCER AÑO

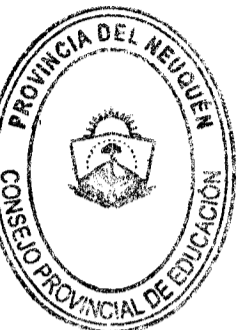
PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**



Se abordará las problemáticas relacionadas con las prácticas de enseñanza en el trayecto formativo de la educación primaria.

En las instituciones de enseñanza, los conocimientos se trabajan con intención didáctica, es decir, se ponen en acto construcciones metodológicas, integradas por la relación docente, alumno/a y conocimiento, con fines de enseñanza. Problematicar estas cuestiones es uno de los propósitos esenciales de este espacio curricular.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La educación primaria: tradiciones en la construcción histórica del campo del conocimiento didáctico y curricular.
- ✓ La estructura curricular de la educación primaria en la Provincia del Neuquén. La organización por ciclos.
- ✓ La organización de contenidos. La integración de contenidos. Contenidos básicos o nuevos lenguajes y expresiones culturales. La evaluación ciclada.
- ✓ Prácticas de enseñanza en el nivel: criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase.
- ✓ Proyectos institucionales y áulicos.
- ✓ "Las otras primarias": enseñanza en ámbitos rurales, domiciliarios, hospitalarios. La escuela primaria de jornada extendida.
- ✓ La integración de niños con discapacidades. Abordaje interinstitucional. Abordaje en equipo. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación Común.
- ✓ Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación. Reglamentación.

ALFABETIZACIÓN INICIAL: LENGUA ESCRITA Y SISTEMA DE NUMERACIÓN

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

Este espacio curricular está destinado al estudio de las prácticas de la alfabetización inicial y lo concebimos como un módulo, porque el estudio de este campo supone el reconocimiento de una problemática que, por su complejidad, requiere de un tratamiento diferenciado. En esta propuesta se integran la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas sociales de la lengua escrita y del sistema de numeración.

Partimos de la consideración del valor social que reviste el uso de estos sistemas de representación y reconocemos que, tanto la lengua escrita como el sistema de numeración ofrecen, desde el punto de vista infantil, numerosas oportunidades de interacción, porque son objetos culturales que tienen la particularidad de estar

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



sumamente presentes en el mundo social. Ambos conviven en los contextos de uso, por ello, tratando de superar el uso escolarizado que ha guiado su tratamiento por separado, asumimos el desafío de abordar la problemática de su enseñanza de manera articulada.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La alfabetización como objeto multidisciplinar, como proceso colaborativo, como problema teórico y político.
- ✓ Algunos sistemas de representación de uso social:
 - La lengua escrita.
 - El sistema de numeración.
- ✓ Caracterización de cada uno de ellos. Relaciones entre oralidad y escritura.
- ✓ Las primeras aproximaciones de los niños a los sistemas de representación:
 - La alfabetización inicial en la familia y en la escuela. Alfabetización emergente y temprana.
 - Las hipótesis que los niños construyen acerca de nuestro sistema de numeración decimal escrito. Los criterios de comparación. Aportes de las investigaciones.
- ✓ Análisis de las prácticas habituales de enseñanza:
 - Métodos y nuevas perspectivas en la enseñanza de la lengua escrita.
 - Caracterización de los distintos enfoques de enseñanza del sistema de numeración.
- ✓ La enseñanza de los sistemas de representación:
 - Las intervenciones didácticas en torno al proceso de conceptualización.
 - Algunos criterios para organizar la tarea en el aula:
 - Actividades de rutina. Actividades variadas de lectura y de escritura con distintos textos y con el sistema de escritura. El texto literario.
 - La producción e interpretación de notaciones numéricas y las situaciones didácticas vinculadas a la relación de orden y a las operaciones. El uso de portadores numéricos. El análisis de las regularidades como fuente de progreso en la comprensión de las Leyes del sistema de numeración.
- ✓ El diseño como hipótesis de trabajo. Secuencias de actividades, proyectos áulicos e institucionales.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**

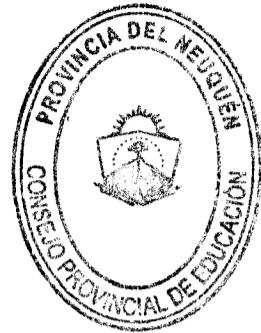
Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

Este espacio curricular propone una capacitación en el diseño, puesta a prueba, evaluación y reajuste de estrategias para la enseñanza de las operaciones básicas, presentes en el Diseño Curricular del Nivel Primario.

Atendiendo a las particularidades de este objeto de conocimiento y, considerando que la comprensión de la organización interna de nuestro sistema de numeración decimal escrito constituye la base sobre la que habrá de construirse la aritmética, se propone el cursado de este espacio curricular en paralelo al módulo que aborda la problemática de la alfabetización inicial, entendiendo que este recorrido ayudará a los



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



estudiantes a comprender la estrecha relación que vincula nuestro sistema de numeración con las operaciones básicas.

En su tratamiento, se intentará propiciar el establecimiento de relaciones que permitan reconocer, por un lado, a la suma y a la resta dentro del entramado del campo conceptual aditivo y, por el otro, a la multiplicación y la división como estructuras multiplicativas dentro del campo conceptual multiplicativo. Se abordará, de este modo, la problemática del sentido de las operaciones involucradas, al trabajar el significado de las mismas en cada conjunto numérico, las formas de calcular sus resultados y el análisis formal de sus propiedades. Asimismo, se analizará la problemática ligada a la construcción de algoritmos alternativos de cálculo y el lugar del cálculo mental.

Se propone recuperar y profundizar los supuestos epistemológicos y didácticos que orientaron las propuestas de trabajo para el espacio Didáctica de la Matemática I. En continuidad con ese tratamiento se aborda la problemática de la enseñanza de las cuatro operaciones básicas, proponiendo situaciones que impliquen un aprendizaje por doble conceptualización (en el sentido de Lerner, D.), a partir de las cuales los futuros maestros logren construir conocimientos, tanto sobre las estructuras aditivas y multiplicativas, como de las condiciones didácticas que suponen su apropiación en contexto escolar.

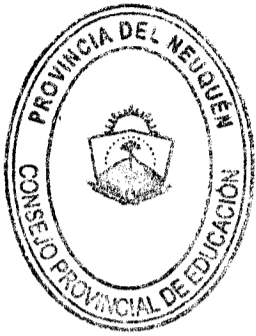
La preparación metódica para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias para la enseñanza de las cuatro operaciones, a lo largo de todo el recorrido de la escolaridad primaria, se entrama con una tarea de campo, vinculada al espacio de articulación de la Práctica III, correspondiente al primer recorrido de la Residencia Pedagógica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ El campo de las estructuras aditivas

Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Suma y resta. Cálculo mental en N y en Q. Propiedades de las operaciones. Algoritmos alternativos. Problemas.	La enseñanza mediante la resolución de problemas. Los sentidos en la estructura aditiva. Los juegos como recurso de enseñanza. Los algoritmos de las operaciones desde la perspectiva del cálculo mental. Secuenciación para la enseñanza de la suma y de la resta. Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau): <ul style="list-style-type: none"> • La institucionalización. • Variables didácticas de una situación. Análisis de las producciones de los niños. Los errores de los chicos. Modos de intervención docente. Las discusiones en la clase de Matemática.

- ✓ El campo de las estructuras multiplicativas



Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
<p>Multiplicación y división. Cálculo mental en N y en Q. Propiedades de las operaciones. Algoritmos alternativos. Problemas.</p>	<p>La enseñanza mediante la resolución de problemas. Los sentidos de la multiplicación y la división. La enseñanza de las multiplicaciones básicas (tablas de multiplicar). Los juegos como recurso de enseñanza. Los algoritmos de las operaciones desde la perspectiva del cálculo mental. Secuenciación para la enseñanza de la multiplicación. Secuenciación para la enseñanza de la división. Análisis de las producciones de los chicos. Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La institucionalización. • Variables didácticas de una situación. <p>Los roles del maestro. La intervención docente y la evaluación.</p>

LITERATURA Y FORMACIÓN DE LECTORES

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**
Año: **Tercero**
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**
Régimen: **Anual**

Pone en contacto a los alumnos del profesorado con las complejidades que configuran este objeto de conocimiento llamado "literatura infantil": la especificidad del texto literario, su dimensión estética, la construcción histórica del campo, la relación literatura y escuela, literatura infantil e ideología, concepciones de infancia y literatura, el canon literario, la formación de lectores, los criterios de selección de textos y otras cuestiones igualmente importantes.

Acompañando este trayecto de formación, es necesaria la presencia constante de la reflexión sobre las prácticas didácticas en relación con la literatura en el nivel y la interpelación de ciertas prácticas cristalizadas, que a menudo "traicionan la literatura" acercándola al terreno del utilitarismo pedagógico. Dichas reflexiones deberán traducirse en la posibilidad de diseñar propuestas didácticas que signifiquen experiencias enriquecedoras de lectura literaria y que habiliten la construcción y discusión de sentidos.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

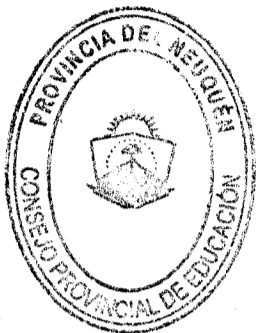
- ✓ El concepto de literatura: ficción, connotación, polisemia, intertextualidad. El concepto de literatura infantil y juvenil.
- ✓ La constitución del campo de la literatura infantil y juvenil. Breve historia de la literatura infantil en la Argentina. Autores.
- ✓ El mediador adulto. Su formación como lector. Los criterios para la selección de textos para niños: la calidad estética, la lectura como construcción de sentido y la

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



concepción de infancia. Ideología y temas tabúes en la literatura infantil. El canon literario escolar. El libro como objeto cultural y comercial. Educación no formal y literatura. Experiencias en la Argentina. Políticas oficiales, bibliotecas populares, planes de lectura, estrategias de promoción del libro. Las prácticas de taller de lectura y escritura en estos contextos.



- ✓ Los niños y la lectura de textos literarios. Espacios y tiempos para el desarrollo de la lectura placentera de textos literarios. La escuela como sociedad de lectura. La formación literaria del niño lector. La producción de textos literarios. La exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje.
- ✓ La narración: historia y discurso, la mirada y la voz del narrador, el tiempo de la narración, la polifonía. Cuentos de autor. Otros textos narrativos: la novela para niños, el mito, la Leyenda.
- ✓ La lírica. Proceso de gustación poética. Nociones de versificación. Poesías de raíz folklórica: nanas, rimas, rondas infantiles. Canciones y juegos, trabalenguas y adivinanzas. Poesía de autor. Los juegos con el lenguaje en la poesía infantil: exploración lúdica del ritmo y la rima: onomatopeyas, retahílas, trabalenguas, hechizos y conjuros.
- ✓ El teatro. La formación del espectador teatral. Los criterios para la selección de la obra teatral: el conflicto, la acción, el texto, la escenografía, la iluminación, el vestuario, etc.
- ✓ La relación texto-ilustración. La lectura del texto y la lectura de la imagen. Autor e ilustrador. Libro-álbum. Libro-objeto. El trabajo didáctico con el libro.
- ✓ Didáctica de la Literatura. Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de textos literarios.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**
Año: **Tercero**
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**
Régimen: **Anual**

Si bien las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales revisten larga data, su didáctica específica es un campo aún en formación, en el cual convergen los aportes de especialistas provenientes de varias disciplinas. Allí los licenciados en Ciencias de la Educación interactúan con historiadores, geógrafos, sociólogos y antropólogos, que ingresan al campo desde su objeto de enseñanza y con psicólogos educacionales y epistemólogos, que lo hacen desde el estudio de las características del sujeto cognoscente. La mirada pedagógica, en diálogo con esos aportes, tiene la responsabilidad de enfatizar el sentido formativo del área, para contribuir desde allí a la elaboración de criterios de elaboración de propuestas de enseñanza. Para lo cual, en la formación, es necesario participar e intervenir, para que se vincule la adscripción teórica de cuestiones vinculadas al enseñar y al aprender, con las estructuras conceptuales de la disciplina, con la estructura cognitiva del sujeto y con los componentes operacionales.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS:

La dimensión del sujeto que aprende:

- ✓ Los alumnos de la escuela primaria: posibilidades y limitaciones en el proceso de apropiación de las nociones sociales.

ES COPIA



- ✓ La representación infantil del mundo social. Su incidencia en la tarea educativa.
- ✓ Proceso de construcción de las nociones temporales y espaciales. Reflexiones en torno a lo cercano y lo lejano. La recuperación de los saberes previos como momento ineludible del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Una agenda escolar de problemas socioterritoriales del mundo actual:

- ✓ Algunos ejes temáticos organizadores: la reestructuración capitalista y los procesos de reorganización territorial; transformaciones políticas recientes; desigualdad, pobreza y exclusión social; desarrollo y medio ambiente; gestión territorial y políticas territoriales.

La dimensión didáctica de la enseñanza:

- ✓ Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Los contenidos de Ciencias Sociales en los documentos curriculares de Neuquén y de Río Negro: contenidos básicos comunes, eje organizador, núcleo organizador. ¿Enseñar problemas o problematizar los contenidos? Criterios para la selección de los contenidos. Criterios para la organización de los contenidos: criterio cientificista: lógica de la disciplina. Organización de los contenidos a partir de la definición de problemas relevantes de la vida social: propuesta pluridisciplinaria, interdisciplinaria e intradisciplinaria. El lugar instrumental de los conceptos en la estructuración del contenido.
- ✓ La tarea de planificar: la programación de la enseñanza como hipótesis de trabajo. Momentos de la secuencia didáctica. Estrategias didácticas. La utilización de fuentes diversas (materiales, imágenes fijas, imágenes en movimiento, orales, escritas). El diseño de actividades y la elaboración de materiales de estudio. Análisis de la propuesta editorial. Las prácticas evaluativas en el área de Ciencias Sociales.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

El por qué, para qué, el qué y cómo se enseñan las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria son algunas de las preguntas que encuentran respuesta en la formulación de un diseño didáctico. La elaboración de un diseño didáctico es el resultado de una toma de decisiones que parte, en primer lugar, de preguntarnos la importancia de las Ciencias Naturales en el contexto escolar.

La actualización del saber disciplinar es fundamental para organizar el marco teórico, que posibilitará adecuar una propuesta didáctica evitando actividades estereotipadas, muchas de las cuales generan obstáculos en el aprendizaje. Para esto, es necesario trabajar en la formación docente formas y estrategias, que favorezcan la comprensión de los posibles grupos de alumnos que vivencien en la práctica docente.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

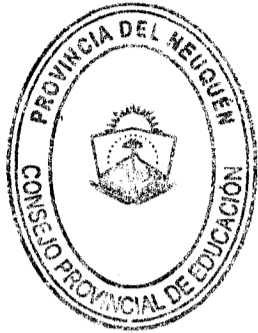
- ✓ Elaboración y análisis de diseños didácticos: análisis de planes de clase, proyectos y unidades didácticas.

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



✓ Es fundamental en este espacio curricular trabajar sobre la selección, secuenciación y organización de los contenidos escolares, los criterios de selección, la elaboración de propósitos, las estrategias de enseñanza, el análisis de las estrategias de aprendizaje y por último las estrategias y el marco teórico que sustenta la evaluación.



CUARTO AÑO

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA III

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual/Epocal**

El Ateneo se caracteriza por constituirse en un espacio de construcción, reflexión, socialización y profundización de conocimientos, en estrecha relación con las prácticas docentes. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógicos y propuestas para la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Este abordaje debe desarrollarse en un contexto grupal de aprendizaje, en el que se seleccionen y elaboren alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares -preferentemente vinculadas al recorrido de los estudiantes en los espacios de residencia-, con aportes de marcos teóricos que permitan enriquecer y profundizar esos procesos. De este modo, en el Ateneo, se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas, las necesidades y las demandas de los contextos institucionales en los cuales dichas prácticas se inscriben, instalando una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

✓ Para la selección de la temática disciplinar de los Ateneos sugerimos priorizar las necesidades vinculadas a los proyectos que estén realizando los estudiantes del espacio de la Práctica correspondiente a la Residencia II.

Observación: Asimismo, consideramos oportuno proponer para los Ateneos Didácticos el tratamiento de algunos tópicos que convenga profundizar o retomar (atendiendo a las particularidades del recorrido formativo de los estudiantes). A modo de ejemplos se proponen: "El campo conceptual del Espacio y su enseñanza", "La Proporcionalidad y su enseñanza" o "La enseñanza de la Probabilidad y la Estadística en la escuela primaria".

DIDÁCTICA DE LA LENGUA II:

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual/Epocal**

ES COPIA



El Ateneo se caracteriza por constituirse en un espacio de construcción, reflexión, socialización y profundización de conocimientos, en estrecha relación con las prácticas docentes. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógicos y propuestas para la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Este abordaje debe desarrollarse en un contexto grupal de aprendizaje, en el que se seleccionen y elaboren alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares -preferentemente vinculadas al recorrido de los estudiantes en los espacios de residencia-, con aportes de marcos teóricos que permitan enriquecer y profundizar esos procesos. De este modo, en el Ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas, las necesidades y las demandas de los contextos institucionales en los cuales dichas prácticas se inscriben, instalando una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Para la selección de la temática disciplinar de los Ateneos sugerimos priorizar las necesidades vinculadas a los proyectos que estén realizando los estudiantes del espacio de la Práctica correspondiente a la Residencia II.

Consideramos oportuno proponer para los Ateneos Didácticos una continuidad con el espacio de Didáctica de la Lengua I, de Segundo Año, para el tratamiento de temáticas que no hayan podido ser abordadas o que ameriten mayor profundización. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctico y propuestas de enseñanza de la lengua. Desde esta perspectiva, se propone instalar una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES III

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual/Epocal**

Se concibe al Ateneo como una modalidad de capacitación, que se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, creemos que debe ser un contexto grupal de aprendizaje, en el que se aborden y busquen alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes. De este modo, en el Ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas y las necesidades, las demandas de un contexto institucional.

Sin dudas, el problema de la evaluación (en el sentido más amplio del término) es uno de los temas menos resueltos y de más compleja consideración. Además, la evaluación en el área de las Ciencias Sociales tiene cierta especificidad y dificultad, si se busca cierta coherencia con los nuevos planteos teóricos y psicológicos. Por esta razón, en este espacio curricular, se procura abordar, bajo la modalidad de Ateneo, el problema de la evaluación en las Ciencias Sociales.

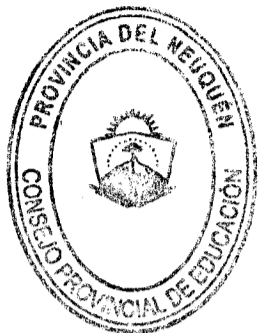
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES III

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual/Epocal**



El Ateneo se caracteriza por constituirse en un espacio de construcción, reflexión, socialización y profundización de conocimientos, en estrecha relación con las prácticas docentes. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógicos y propuestas para la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Este abordaje debe desarrollarse en un contexto grupal de aprendizaje, en el que se seleccionen y elaboren alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares -preferentemente vinculadas al recorrido de los estudiantes en los espacios de residencia-, con aportes de marcos teóricos que permitan enriquecer y profundizar esos procesos. De este modo, en el Ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas, las necesidades y las demandas de los contextos institucionales en los cuales dichas prácticas se inscriben, instalando una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Los componentes de la situación didáctica: Docente - alumno - objeto de conocimiento según los modelos didácticos. Relación multi-dimensional de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ La unidad didáctica en Ciencias Naturales como hipótesis de trabajo.
- ✓ Organización y secuenciación de la Unidad Didáctica: tiempo, especificidad, ciclo, etc.
- ✓ Fundamentación didáctica y disciplinar: ejes, propósitos. Intencionalidades.
- ✓ Articulación entre contenidos y actividades según las finalidades y los momentos de la clase. La evaluación como proceso.

11. ESPACIOS DEL RECORRIDO DE FORMACIÓN QUE INVOLUCRAN MÁS DE UN CAMPO

**Lenguajes artísticos/Espacio de experimentación estético expresiva:
Talleres de inicio y cierre/Espacios de definición institucional**

11.1 Fundamentación del área Estético Expresiva

Una formación que apunte a la totalidad de la personalidad no puede dejar de lado en la relación de conocimiento, el aspecto estético de la comprensión del mundo que implica el goce, la alegría de poder ver más allá de lo impuesto, en pos de la eficiencia o lo redituable.

ES
COPIA



Lo estético ha dejado de ser considerado una teoría de la belleza para ser "una construcción social, una mirada que dibuja la realidad, un modo de interrogación del tiempo presente para construir la forma de lo real."⁶⁷

"Toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y de conocimiento."⁶⁸

Las palabras de Frigerio y Dicker, ilustran la complejidad de la relación educación-estética-subjetividad. En una primera aproximación a esta relación, es posible subrayar, que toda acción educativa encierra en sí una postura respecto a lo estético. También podemos advertir que las prácticas educativas constituyen experiencias y éstas, 'dejan huellas'.

Ante una nueva situación (como podría ser una nueva experiencia educativa), surgen nuevas huellas que se superimponen en las anteriores, posibilitando continuidades, rupturas, problematizaciones.

Gabriela Golstein, señala al respecto: "La vida, la educación, los encuentros afortunados inscriben en cada sujeto cierto valor de experiencia y cada nueva experiencia, implica la incorporación de otras impresiones estéticas que eventualmente se mezclan, se confunden o se superimponen y hasta alteran esas primeras impresiones estéticas."⁶⁹

Nos interesa definir al área Estético Expresiva como un espacio para explorar, establecer relaciones entre aspectos del orden de lo sensible que propinan conocimientos en la educación en general y en la escuela en particular.

Si bien lo educativo trasciende a lo escolar, es posible advertir que en las prácticas escolares se 'actúan' concepciones educativas y, con ello, una posición estética.

El concepto de estética, nos remite etimológicamente al griego, *aisthesis* que significa 'sensación, sensibilidad'. Es posible entonces, concebir a la estética como 'fabricación de lo sensible'.

Suele apreciarse la presencia de "lo estético" en los objetos, sobre todo en las obras de arte, a partir del efecto que produce en los receptores en términos de "*goce estético*". Las cualidades estéticas de los objetos quedarían manifiestas mediante el disfrute, el placer, el goce con el que los sujetos captan la presencia de esos valores del objeto o de la obra.

No pretendemos negar la existencia del goce estético sino resignificar su sentido. El valor estético no está en las propiedades de los objetos sino que es producto de nuestras subjetividades (esto involucra tanto al creador de ese objeto como al espectador en tanto sujetos situados social, histórica, política y culturalmente).

Como afirma García Canlini, "no hay propiedades inalterables en los fenómenos simbólicos". Este mismo autor agrega "Lo estético debe buscarse más que en las propiedades de ciertos objetos (las obras de arte) o en las actitudes de ciertos

⁶⁷ Carli, S. "Ver este tiempo. Las formas de lo real" en Dussel, I y Gutiérrez, D. (Comp.) (2006), *Educación la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial- Flacso- Osde.

⁶⁸ Frigerio, G. y Dicker, G. (2007), "Educar: (sobre) impresiones estéticas", Serie seminario del CEM. Del Estante editorial.

⁶⁹ Frigerio, Dicker. (2007), op.cit., p. 57.

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



hombres (los artistas) en el estudio de las relaciones sociales entre los hombres y los objetos".⁷⁰

Lo estético del objeto, entonces, está sólo en lo que el sujeto saca de sí mismo desde su sensibilidad como sujeto sociocultural y no en las cosas; lo bello no es una cualidad de los objetos, sino un efecto de la relación que el sujeto establece con el objeto, desde un contexto social de valoración o interpretación particular. Es la sensibilidad la que descubre sus objetos y ve en ellos lo que ella ha puesto.

La artificial dicotomía entre arte y ciencia conllevó a una jerarquización, una apreciación atrofiada donde lo artístico queda relegado a un segundo plano, un pasatiempo, algo menor para quienes no pueden desarrollarse intelectualmente según lo "esperado", es decir, según el parámetro lógico-matemático del positivismo.

La función cognitiva de las artes es ayudar a aprender a observar el mundo, ofrecer una manera de conocer, tanto una manera de aplicar la imaginación como de exploración de nuevas posibilidades. Es la raíz de la autonomía individual, el mirar hacia nuestro interior, de la subjetividad desarrollando el libre juicio de procedimientos y reglas preceptivas.⁷¹

El educar la mirada se orienta a la construcción de identidades, las valoraciones estéticas del mundo. La escuela puede fortalecer la cultura visual como modo de integración social de construcción del currículo reduciendo la desigual distancia entre saberes, cultura y escuela.

Según Eisner, en el proceso de creación se estabilizan ideas, imágenes que serían evanescentes de no ser inscriptas en un material. La capacidad de pensar metafóricamente requiere dar oportunidades frecuentes de usar el uso poético del lenguaje. Ver es parte de comprender una parte del mundo. Considerado instrumentalmente se obstaculiza el reconocimiento, que consiste en agregar una "etiqueta" a lo visto o establecer las cualidades del campo visual. Dar oportunidades es crear tareas para practicar capacidades, aptitudes orientadas al desarrollo de la mente. Un campo disciplinar es un marco de referencia, estructuras, esquemas, teorías por las que el mundo se experimenta, organiza y comprende.⁷² El campo estético expresivo, entonces, nos lleva a una comprensión diferente de lo real con una gran capacidad emancipadora.

La educación artística fomenta el desarrollo de la mente por la experiencia resultante de la creación, la percepción de las formas expresivas, la captación de la sutileza, de la sensibilidad. Las artes enseñan a los niños a prestar atención a las características del entorno, a los productos de su imaginación, a expresar respuestas emocionales, a lograr una percepción pausada, que permite observar frenando la aceleración que provoca la visión centrada en la eficacia y la economía del tiempo/energía, propias de la cultura capitalista.⁷³

La enseñanza artística puede considerarse basada en las disciplinas, para crear, apreciar, comprender el contexto histórico y los valores que ofrece la obra de arte. Puede fomentar la comprensión de la cultura visual decodificando la forma de arte como texto a leer e interpretar, sin la diferenciación entre "bellas artes" y "cultura popular". Puede significar la resolución creativa de problemas, abordando problemas

⁷⁰ García Canclini, N. (1986), La producción Simbólica- Teoría y Método en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.

⁷¹ Dussel, op. cit.

⁷² Eisner, E. (2004), El arte y la creación de la mente, Barcelona, Paidós.

⁷³ Eisner, op.cit.

DANIEL EDUARDO PAVLALER
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



prácticos, analizando supuestos, tradiciones, problemas de trascendencia social buscando métodos técnicamente eficaces pero estéticamente satisfactorios. Puede orientarse a la expresión personal creativa, donde el arte es un medio de desarrollo del ser humano, factor de emancipación que, como vía de expresión al impulso creativo, permite expresar ideas con un beneficio educativo y terapéutico. La educación artística también puede considerarse una preparación para el mundo laboral. Los defensores de esta postura hablan de competitividad, iniciativa, creatividad como aptitud superior del trabajador productivo que integra imaginación, planificación, cooperación y destrezas. Otras posturas defienden las artes en función del desarrollo cognitivo que permite desarrollar significados metafóricos, observar las más sutiles diferencias entre relaciones cualitativas, las posibilidades imaginativas y la flexibilidad. También se supone que mejoran el rendimiento escolar y que, integradas, permite la conexión entre diversos significados.⁷⁴

Las prácticas artísticas hacen visibles aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar. Esta capacidad de ver el mundo es un logro y da a la experiencia cualidades que genera significados intrínsecamente satisfactorios.

En cuanto al campo de las representaciones, el músico Carmelo Saitta afirma que la obra artística "es siempre virtual, una forma de estímulo de lo que llamamos el campo de la representación simbólica. Es siempre una forma de actividad mental diferente que no sólo tiene como finalidad establecer nexos entre lo real y lo ideal, sino también la de ayudarnos a formar una imagen integrada de la realidad, una imagen totalizadora del hombre y de su universo".⁷⁵

Al hablar de formas de representación, nos referimos a los diferentes mecanismos a través de los cuales, los sujetos pueden manifestar en el ámbito de lo público sus concepciones: "Son los vehículos a través de los cuales los conceptos que son visuales, cinestésicos, olfativos, gustativos y táctiles adquieren la condición de públicos, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, Matemática, danza, etc."⁷⁶

Las formas de representación siempre implican una elección del modo en que queremos expresar, hacer público lo que pensamos. Esto supone el uso de diferentes sistemas sensoriales a la vez que la evocación de procesos psicológicos variados.

Actuamos desde una doble perspectiva: como creadores y como críticos. Creadores, en tanto generamos ideas y diseñamos cómo manifestarlas y críticos en tanto podemos analizarlas y revisarlas en el contexto de lo público.

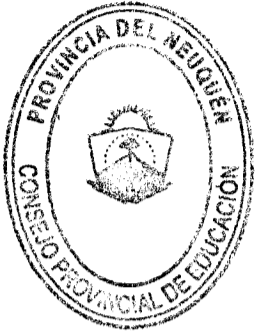
El ámbito escolar es propicio para experimentar con otras formas de conocimiento, otras formas de representación diferentes a las empleadas cotidianamente. Para experimentar con otras formas de conciencia es necesario interactuar con eventos musicales, visuales, etc.

Es importante destacar que los conceptos que los sujetos elaboran surgen de la interacción con el entorno, de experiencias vinculadas a los sensorial y, en este punto, las obras artísticas pueden aportar mucho.

⁷⁴ Eisner, op.cit.

⁷⁵ Saitta, C., "El dilema para el docente de arte: Educación para la adaptación o educación para la libertad", Revista Novedades Educativas.

⁷⁶ Documento curricular de la cátedra TALLER EXPRESIVO del Profesorado de Enseñanza Básica del PTFD, IFD N° 12, elaborado bajo la coordinación de Javier Simón, 1994, p. 4.



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



La formación artística y estética de docentes de Educación Inicial y primaria estará orientada entonces, a ofrecer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que por un lado, problematicen las concepciones estéticas y artísticas de los estudiantes y por el otro, propicien el acercamiento y la participación en nuevas experiencias estéticas y artísticas (tanto como espectador y/o productores) como un modo de contribuir a una formación crítica, enmarcada en los posicionamientos que sustentan este diseño curricular.

11.2 Espacios de Definición Institucional

Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) pertenecientes al campo de la formación específica, abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario.

11.3 Talleres de articulación: iniciales y de cierre

Se proponen en el presente diseño curricular la incorporación de un taller de inicio y otro de cierre por año. Éstos estarán a cargo de los docentes de los espacios curriculares correspondientes a cada año. Además, la carga horaria de estos talleres no implica un incremento en horas cátedra a los estudiantes, puesto que se corresponde a los horarios y espacios curriculares cuantificados en el diseño curricular.

La modalidad de taller implica la construcción colectiva de conocimientos que será orientada hacia la elaboración de algún tipo de producción.

Señalaremos el sentido de los talleres como espacios curriculares, sin el desarrollo de los núcleos temáticos a incluir -contenidos-, dado que los mismos emergen de consideraciones más generales, tales como los enfoques o perspectivas disciplinares en los que se inscriben, intereses de los alumnos, problemáticas emergentes, etc.

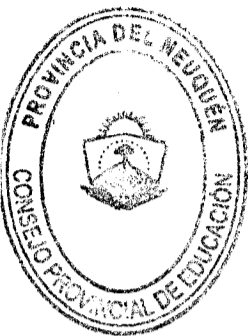
11.4. Taller inicial (Primer Año)

Este taller significa el inicio de la formación sistemática. Es el recibimiento que hace la institución al ingresante, que ofrece una primera aproximación a la realidad educativa e institucional, contextualizada en el momento histórico de su decisión de ser maestro.

Todo sujeto es portador de una determinada concepción del mundo más o menos coherente y, en particular, ciertas referencias relativas a la escuela, el enseñar, el aprender, etc. Referencias adquiridas en su trayecto biográfico a partir de experiencias desarrolladas en instituciones educativas. Ello dota a cada uno de ciertos "juicios" que para la formación sistemática pueden constituirse en verdaderos "a-priori".

Desde el punto de vista subjetivo además, cada sujeto desarrolla en su biografía en tanto sujeto social, expectativas e idearios respecto de la formación que desea emprender. En el mismo coexisten además, conceptos, juicios, ideales, metas personales, utopías, etc.

Proponemos una reflexión sobre lo que significa ser estudiante de formación docente en el nivel terciario en el contexto actual: ¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos acá? Pensar en torno a sus responsabilidades como intelectuales, les permitirá reconstruir algunas nociones acerca del trabajo docente.



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Al compartir y elucidar lo que se piensa, siente, anhela, proyecta, en relación con la temática educativa, se genera acercamiento sincrético a algunas problemáticas o tensiones resultantes de abordar sistemáticamente "lo educativo".

Es un espacio donde se pone en acto el modo en que pensamos la propuesta de formación, en lo relativo a la concepción de conocimiento y el vínculo de los sujetos con él mismo (cómo acercar a los estudiantes al trabajo con la pregunta; la actitud tolerante frente a la ansiedad que genera la provisoriedad de la respuesta; una lectura de la realidad en términos de complejidad y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad).

Supone también la vivencia del trabajo grupal como un modo de aprender que demanda la escucha hacia el pensamiento diferente y exige el debate y la argumentación, de especial valor para estas carreras.

Por último, consideramos oportuno en este espacio, trabajar sobre algunas cuestiones vinculadas a su organización como estudiante, que se constituya en un aporte a su permanencia en la carrera.

11.5. Taller de articulación (al inicio de cada año):

Todos los talleres iniciales tienen por objetivo realizar la apertura a un nuevo ciclo lectivo, atendiendo a las particularidades del mismo.

La intención será la de proveer un acercamiento sincrético a las temáticas y problemáticas que se presentarán en los espacios curriculares correspondientes al año respectivo, no como una sumatoria de temas, sino a través de la propuesta de núcleos problemáticos en los que se articulen los enfoques previstos. Por ello será multidisciplinario y requerirá de la participación -al menos- del conjunto de los profesores de dicho año. Pretende generar una mirada anticipatoria que provea de preguntas e inquietudes que luego serán retomados.

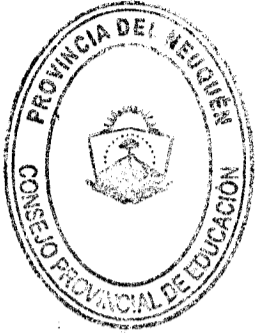
La modalidad de taller asegura una participación activa y comprometida de los estudiantes, a partir de la reflexión que permitan las herramientas provistas hasta el momento por la formación, tendiente a la "toma de consciencia" respecto de los avances realizados y a los desafíos pendientes y apuntando a su enriquecimiento de manera espiralada.

El o los contenidos de cada taller se definirán en cada oportunidad atendiendo a estas intencionalidades básicas. Especial atención requiere la preparación de estos talleres, que suponen consensos mínimos entre los docentes involucrados (cada año pueden incorporarse docentes conforme los estudiantes avanzan en el plan).

11.6. Talleres de finalización (al término de cada año)

El objetivo de estos talleres, al finalizar cada año, es el de ofrecer un espacio de integración en el que sea necesario abordar una -o varias- temática o problemática, desde las múltiples perspectivas a las cuales se han ido acercando los estudiantes hasta el momento. El énfasis estará puesto en una mirada articuladora, con eje en las relaciones entre los diversos objetos de conocimiento y marcos teóricos y su tensión con las prácticas. Se aspira a construir síntesis provisorias que, posteriormente serán resignificadas a medida que se avance en el trayecto curricular.

Estos talleres tienen por intención ir recuperando el proceso creciente de transformación y/o consolidación de los supuestos iniciales de los estudiantes,



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación